



Maestros y Maestras
que Inspiran
IDEP

Saber pedagógico en Educación rural



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico





**Maestros y Maestras
que Inspiran
IDEP**

Saber pedagógico en Educación rural

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores(as)

Ana Cristina Alfonso Dueñas, Diego Armando Sulvará Ramírez,
Iris Johanna López Chaparro, Jenny Henao Gil, José Enrique Pérez Hurtado,
Leonardo Devia Góngora, Lilia Aurora Romero Ruiz, Luz
Yehimy Chaves Contreras, Roberto Duarte Báez.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Alcaldesa Mayor Claudia Nayibe López Hernández

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO

Secretaria de Educación del Distrito Capital Edna Cristina Bonilla Sebá

© IDEP

Director General	Jorge Alfonso Verdugo Rodríguez
Subdirectora Académica	Eliana María Figueroa
Subdirectora Administrativa y Financiera	Martha Lucía Vélez Vallejo
Asesores de Dirección	Daniel Alejandro Taborda Calderón Inírida Morales Villegas José Arcesio Cabrera Paz
Equipo de implementación del programa Maestros y Maestras que Inspiran 2022	
Líder general de implementación	Luis Alejandro Baquero/Marisol Rodríguez
Líder de sistematización	Federico Román López Trujillo
Líder de conexión	Andrés Felipe Cárdenas
Coordinación editorial	Diana María Prada Romero

Edición, corrección de estilo y diagramación Hernán Suárez

Publicación resultado del programa *Maestros y Maestras que Inspiran*, una apuesta para la educación del siglo XXI, adelantada desde la línea Educación rural, por los autores de este texto, con el acompañamiento del siguiente equipo:

Mentora	Luz Yehimy Chaves Contreras
Asistente de línea	Vanessa Cabrales

ISBN digital 978-628-7535-62-6

Primera edición 2023

Este libro se podrá reproducir o traducir siempre que se indique la fuente y con previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico utilizado, fueron aportados y autorizados por los autores.

Las opiniones son responsabilidad de los autores y no comprometen institucional y legalmente al IDEP

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Avenida Calle 26 No. 69-76, Edificio Elemento,
Torre 1-Aire, Ofic. 1004. Código postal 111071.

Teléfono Movil +57 314 4889979
www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Saber pedagógico en Educación rural

Autores y autoras

Ana Cristina Alfonso Dueñas,
Diego Armando Sulvará Ramírez,
Iris Johanna López Chaparro,
Jenny Henao Gil,
José Enrique Pérez Hurtado,
Leonardo Devia Góngora,
Lilia Aurora Romero Ruiz,
Luz Yehimy Chaves Contreras.
Roberto Duarte Báez

Contenido

Presentación	7
JORGE ALFONSO VERDUGO RODRÍGUEZ	
Introducción	9
Abya Yala, esta tierra nuestra que denominan América	15
ANA CRISTINA ALFONSO DUEÑAS	
La montaña y los abuelos, voces del viento y de la lluvia	39
LEONARDO DEVIA GÓNGORA	
Lombriciencia, recicladora de nutrientes	61
IRIS JOHANNA LÓPEZ CHAPARRO	
Innovación tecnológica, transformando la ruralidad	79
DIEGO ARMANDO SULVARÁ RAMÍREZ	
Fenómeno Steam en aprendientes rurales	93
JOSÉ ENRIQUE PÉREZ HURTADO	
La enseñanza de la historia rural en el aula: diálogos disciplinares y didácticos	109
LUZ YEHIMY CHAVES CONTRERAS	

**Reconocimiento de la riqueza biológica
de Ciudad Bolívar rural con estudiantes
del INEM Santiago Pérez** 133

JENNY HENAO GIL

**Memoria Histórica “Contextualizándonos
y leyendo vamos”** 155

LILIA AURORA ROMERO RUIZ

**Las competencias ciudadanas:
eje transversal para el rediseño curricular** 165

ROBERTO DUARTE BÁEZ

Presentación

Es un placer invitarles a explorar esta diversa y rica colección de 12 libros que hacen parte de *Maestros y Maestras que Inspiran 2022*, la tercera cohorte del programa de acompañamiento y formación docente del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Un logro que demuestra que el trabajo colaborativo entre pares, la motivación intrínseca de la labor docente, el intercambio de experiencias y saberes, son pilares fundamentales de programas que buscan la transformación de las prácticas pedagógicas de maestros y maestras, y que aportan al mejoramiento de los procesos de aprendizaje de niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

Todos los textos aquí recogidos son un ejemplo de que la inspiración, la investigación y la innovación fortalecen el ser, el hacer y el saber de los maestros y maestras de la ciudad. El camino no ha sido fácil, pues la escritura es una habilidad compleja que exige a fondo nuestras capacidades humanas, pero gracias al componente de Acompañamiento a la Sistematización de Experiencias del programa, los docentes recibieron orientaciones, consejos, recomendaciones y tutorías para que los textos pudieran expresar sus experiencias con mayor claridad y rigor.

Aprovecho para manifestar un agradecimiento especial a los y las asistentes del programa, quienes en cada una de las 12 líneas desarrolladas, alentaron, apoyaron e incentivaron este proceso de sistematización que ahora recoge sus frutos.

Y, por supuesto, un reconocimiento afectuoso y lleno de admiración a ustedes, maestras y maestros, que a través de sus escritos comparten la riqueza de sus experiencias pedagógicas, nos muestran caminos de innovación para responder a unos entornos educativos cada día más desafiantes. También, porque al hacerlo contribuyen de manera especial a escribir las páginas de la transformación educativa de la ciudad.

Este proceso de reflexión, sistematización y escritura es ejemplo de un gran esfuerzo y compromiso individual de los educadores, sumado a un trabajo colaborativo y de intercambio de saberes; y estos elementos son centrales en el programa *Maestros y Maestras que Inspiran*. El reto obligado es dar continuidad a estos ejercicios de comunicación e intercambio entre pares y ampliar cada vez más esta comunidad pedagógica.

Una de las mayores riquezas de la colección, que hoy entregamos a la ciudad, es su variedad de temas y estilos, pues los lectores y lectoras interesados encontrarán no solo textos de investigación o divulgación, sino también múltiples géneros o formatos, entre los que cabe resaltar el narrativo, el autobiográfico, el ensayístico y el testimonial, entre otros. Además, en esta ocasión se suma la línea de Directivos Docentes a las otras 11 del programa, con un libro que recoge sus experiencias y saberes pedagógicos.

Dejamos en sus manos estas páginas que son prueba de que la experiencia de nuestros maestros y maestras es fuente inagotable de saber pedagógico.

Jorge Alfonso Verdugo Rodríguez
Director General del IDEP

Introducción

Hablar de educación rural en el programa Maestros y Maestras que Inspiran implica hablar de territorialidad, medio ambiente, tecnología, resignificación y procesos de urbanización. La ruralidad es entendida desde su inmersión en la ciudad bajo la necesidad de un reconocimiento institucional de ella, saliendo de su oposición a lo urbano.

La nueva ruralidad tiene relación directa con lo urbano, y desde la urbanidad las prácticas pedagógicas se acercan para conocer lo rural, esto se expresa en las propuestas educativas lideradas por los maestros, las cuales dada la importancia de una construcción social alrededor del territorio plantean la necesidad de proteger y resignificar los diferentes contextos escolares.

Con la presente publicación conoceremos propuestas innovadoras e inspiradoras en las que, a través de diálogos guiados, los estudiantes encuentran relación y significados entre sus historias de vida y los procesos de aprendizaje que se generan en la escuela.

Desde una motivación intrínseca, los maestros generaron estrategias para abordar competencias ciudadanas, habilidades tecnológicas y procesos de construcción de memoria mediante espacios de reflexión pedagógica y acciones inmediatas que en la cotidianidad constituyen una nueva alternativa de conocimiento.

Para los docentes de la línea de Educación Rural el rol como maestro investigador es entendido desde el compromiso que los impulsa a reflexionar sobre la pertinencia de su quehacer pedagógico y los encamina a convertir su práctica en una manifestación de construcción y producción de nuevo conocimiento.

Al leer cada experiencia inspiradora conoceremos la importancia de saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir. La diversidad de narrativas que presentan los maestros nos permitirá viajar por toda la ciudad, reconociendo la importancia de equiparnos de elementos didácticos que resignifiquen la práctica pedagógica.

En la localidad de Rafael Uribe Uribe los jóvenes de diversos orígenes fomentan sus lazos de arraigo e identidad a través del pensamiento originario de *Abya Yala* y sus ecosistemas. Para ello, la maestra Ana Cristina Alfonso Dueñas desarrolla una apuesta curricular del grado sexto al noveno, haciendo énfasis en el legado originario, en la defensa de una cultura, de las lenguas y de una episteme propia, buscando construir el reconocimiento respetuoso de una sociedad plural. Allí sus estudiantes migrantes, de familias campesinas, desplazados, afrocolombianos, originarios y mestizos se apropian e identifican en medio de la diversidad.

En la zona de frontera entre la localidad de San Cristóbal y de Usme, los estudiantes dirigidos por el maestro Leonardo Devia Góngora, indagan entre sus vecinos y familiares el pasado rural de sus barrios y calles, a través de la tradición oral. Las voces del viento y de la lluvia hacen parte de ese esfuerzo por rescatar de la bruma del olvido la experiencia de los abuelos y de los habitantes de sus barrios, dándole vida a sus testimonios, sentires y formas de asumir e interpretar el mundo, y convierte a los estudiantes en protagonistas de la indagación y explicación histórica de sus territorios.

Subiendo a los 3.500 metros sobre el nivel del mar, donde los frailejones florecen todos los días del año, el maestro Diego Armando Sulvará Ramírez guía a sus estudiantes para arremangar

la ruana y trabajar en clase de robótica aplicada conceptos básicos, que explican científicamente algunas de las necesidades de infraestructura presentes en la localidad del Sumapaz, como la falta de energía eléctrica y de redes para celular, entre otras. Aunque el proyecto del maestro Sulvará se encuentra en la primera fase, está proyectado escalar para el siguiente año escolar y luego consolidar los resultados del proceso. Sin duda es una iniciativa inspiradora para todos los maestros de la ciudad.

A partir del interés por la tecnología y la educación rural, desde la localidad de Kennedy, el maestro José Enrique Pérez Hurtado desarrolla en su práctica pedagógica un laboratorio de Aula STEAM, con el cual busca que los estudiantes a través de la ciencia, la investigación y la innovación se acerquen al conocimiento de sus contextos territoriales, tanto urbanos como rurales, mediante las plataformas educativas. Este es un proyecto que fortalece las habilidades digitales y de conocimiento de los estudiantes, a la vez que los encamina a reconocer la pluralidad de los territorios que habitan.

Desde la localidad de Tunjuelito ha surgido el interés por conocer la riqueza biológica en Quiba Alta, Mochuelo Alto y Pasquilla, para ello la maestra Jenny Henao Gil conduce a sus estudiantes a un proyecto educativo que busca conocer el mundo rural desde el contexto cercano, histórico, ecológico, biológico y agrícola. Los estudiantes a través de sus relatorías se acercan al reconocimiento y las diversas formas de vida del mundo rural, que para algunos resulta cercana, mientras que para otros es distante y hasta desconocido.

También en la localidad de Tunjuelito, la maestra Luz Yehimy Chaves Contreras desarrolla un propuesta curricular para la enseñanza de la historia rural en el aula escolar mediante una apuesta didáctica y disciplinar. En esta propuesta, la historia rural son los anteojos que permiten preguntarle al pasado por el origen étnico y cultural de pueblos y ciudades. Dicha reflexión

busca también incidir en la cultura escolar, como espacio de reflexión y reconocimiento de la diversidad del territorio colombiano desde una mirada crítica.

El bagaje de participación de la maestra Lilia Aurora Romero de la localidad del Sumapaz participe en diversos proyectos relacionados con memoria y las iniciativas de paz desde la escuela, la han llevado a compartir en este libro una recopilación bibliográfica a modo de estado del arte, en donde señala el camino recorrido por los maestros que han trabajado el tema de la memoria y paz. Sin duda esta recopilación, permite a los interesados tener en cuenta los caminos que ya se han recorrido para abordar el tema y las posibles rutas investigativas que aún faltan por explorar.

Finalmente, en la localidad de Bosa, el maestro Roberto Duarte Báez comparte una guía metodológica que facilita la transversalización de las competencias ciudadanas en el diseño curricular. Su iniciativa es un ejemplo para tener en cuenta en la materialización del tema a través de los planes de estudio tanto de las aulas urbanas, como rurales, pues busca que los estudiantes desde su cotidianidad desarrollen las capacidades de decidir y de convivir. Sin duda un referente necesario para la construcción de la sociedad democrática y en paz que buscamos.

El abanico de temas, enfoques y propuestas aquí expuestas buscan dialogar entre la ruralidad y la ciudad desde diferentes lugares de enunciación, a la vez que permiten fortalecer el interés de los maestros por las habilidades, capacidades y saberes de sus estudiantes con la educación rural, y se convierten en una muestra del trabajo pedagógico que desarrollan los docentes del sector público en Bogotá.

A través del acompañamiento de mentoría, se pudo observar que la formación de los maestros tiene incidencia en el aula escolar, siempre y cuando los maestros desarrollen interés por fortalecer sus comunidades educativas. No basta con un maes-

tro formado, es necesario que sus investigaciones, propuestas de innovación e interés giren alrededor de transformar y mejorar sus contextos educativos.

La mentoría fue el espacio por excelencia para conocer de primera mano la cotidianidad de las angustias y dificultades que los maestros inspiradores tienen para abordar sus proyectos, pero también en el espacio para tranquilizar esas angustias y buscar soluciones a las dificultades, demostrando que el docente inspirador no está solo en el trabajo que desarrolla. Sin duda el intercambio de saberes se fortalece para revisar una y otra vez las múltiples posibilidades de consolidación que tiene cada propuesta inspiradora.

También la mentoría es un espacio para poner a prueba las capacidades de liderazgo pedagógico, de empatía y de comunicación asertiva, las cuales son necesarias para trabajar en equipo. Por tanto, se convierte en el espacio de crecimiento académico de maestros mentores e inspiradores, en donde el interés común es mejorar la calidad de la educación desde diversos enfoques.

Aunque esta es sólo una muestra de las reflexiones, intereses y apuestas que tienen los docentes de Bogotá por acercarse desde o hacia la educación rural, es necesario continuar el trabajo en la búsqueda de más proyectos que inspiren y fortalezcan la línea de Educación Rural en Bogotá

Abya Yala, esta tierra nuestra que denominan América

Ana Cristina Alfonso Dueñas¹

Abya Yala es una asignatura que desde hace cuatro años se desarrolla en el colegio Reino de Holanda IED, como una exploración de nuestras raíces, un encuentro con los originarios de Abya Yala, y con el objetivo de recuperar el conocimiento y el pensamiento que aún persiste en los hijos de este territorio.

Pretende promover el desarrollo del pensamiento crítico con base en el pensamiento originario de Abya Yala, enfatizando en una episteme propia que permita entender las interacciones entre el runa (hombre andino) y el ecosistema, en educandos del grado sexto a noveno y con jóvenes de origen campesino, originario, afrodescendiente, y desplazados, que requieren fomentar sus lazos de arraigo e identidad con argumentos que dignifiquen su Estar/Ser abyalense, volviendo a poner ese legado originario en defensa de una cultura, una lengua, un episteme propio, una sociedad mejor para todos.

1 Docente del colegio Quiroga Alianza IED. Licenciada en Ciencias Sociales. Maestría en Filosofía Latinoamericana.

Buscamos a través del mito (ese que es la representación de antropovisiones, teogonías y cosmovisiones de la interacción abyalense con su ecosistema), realizar una propuesta para el equilibrio entre las dos realidades del ser humano: la natural y la social (Ecosofía).

Promovemos una postura crítica frente a la imposición epistémica de la ideología eurocéntrica, impuesta con la llegada del europeo, que negó e invisibilizó la episteme abyalense. Pretende ser un punto de partida para descubrir, para visualizar, ese pensamiento propio alejado del colonialismo y la colonialidad impuesta hace más de quinientos años y que reconozca los saberes ecosóficos que aún persisten y se aplican para darle vitalidad al único planeta habitado que conocemos en medio de esta crisis civilizatoria.

¿Qué es Abya Yala?

Abya Yala se constituyó como una asignatura que pretende visibilizar, dar identidad y otorgar reconocimiento a saberes ancestrales y comunes a las comunidades originarias de nuestro continente y a la vez, propone una postura decolonial que divulgue esos saberes abyalense como esa otra voz silenciada e invisibilizada por siglos, pero aún latente. No es un ejercicio de indigenismo, es la apropiación y divulgación de ese saber ancestral y de frente a la colonización impuesta conducente a desarrollar un pensamiento crítico como contrapeso al episteme occidental.

Abya Yala es el nombre dado al continente americano por parte del pueblo Kuna, desde antes de la llegada del europeo. Este pueblo es originario de la serranía del Darién, al norte de Colombia. Hoy en día habitan en la frontera al sur de Panamá y el noroccidente de Colombia. A la comunidad originaria habitante del lado de Panamá se le conoce como Kuna Yala y a los Kuna de la región colombiana se les conoce como Kuna-Tule.

La cultura Kuna sostiene que ha habido cuatro etapas históricas en la tierra y a cada etapa corresponde un nombre distinto de la tierra, conocida mucho después como América: Kualagum Yala, Tagargun Yala, Tinya Yala, Abia Yala. El último nombre significa territorio salvado, preferido, querido por Paba y Nana, y en sentido extenso también puede significar tierra madura, tierra de sangre: Así esta tierra se llama “Abia Yala”, que se compone de “Abe”, que quiere decir “sangre”, y “Ala”, que es como un espacio, un territorio que viene de la Madre Grande (II Cumbre de pueblos y nacionalidades indígenas de Abya Yala, 2004).

Hoy en día diferentes organizaciones, comunidades e instituciones indígenas y representantes de ellas de todo el continente, han adoptado su uso para referirse al territorio continental, en vez del impuesto “América”. Es por esto que el nombre de Abya Yala es utilizado en sus documentos y declaraciones orales, como símbolo de identidad, comunión y respeto por la tierra que habitamos.

Abya Yala se configura como parte de un proceso de construcción político-identitario en el que las prácticas discursivas cumplen un papel relevante de descolonización del pensamiento y que ha caracterizado al nuevo ciclo del movimiento “indígena”, cada vez más como un movimiento de los pueblos originarios. La comprensión de la riqueza de los pueblos que viven aquí hace miles de años y del papel que tuvieron y aún tienen en la constitución del ecosistema planetario alimenta la construcción de este proceso.

Abya Yala busca reconfigurar y recuperar la mirada originaria, distanciada de la eurocéntrica con el objetivo de armonizar ambas epistememes, en un diálogo de saberes definitivamente complementarios, en una apuesta por recuperar lo ancestral, entendido como un redescubrimiento, un aprendizaje, una apropiación de los saberes ancestrales para volverlos un aporte al planeta. Esa otra mirada corresponde a la alteridad que habla

y lo hace fuerte y con argumentos necesarios y a la que se debe oír. Asimismo, y como una praxis directa, resalta la necesidad de recuperar el equilibrio de la convivencia con la naturaleza, ese equilibrio que los antiguos habitantes abyalenses tan bien conocían y tan sabiamente aplicaban y que algunos, los sobrevivientes, aún aplican. Un antiguo pero nuevo conocimiento para el mundo.

¿Por qué nace Abya Yala?

A partir de la implementación de la jornada única en el colegio Reino de Holanda, en julio de 2016, desde el área de Ciencias Sociales y Filosofía se propone una asignatura denominada Pre- filosofía y titulada Abya Yala, inicialmente como una búsqueda de nuestras raíces y que desembocó en un encuentro con nuestros originarios de Abya Yala. Una asignatura que articula un contexto lúdico con unas temáticas que fomentan el pensamiento crítico en los grados sexto a noveno. Inicialmente se trabajó el mito con su historia oculta y la interacción con el mismo, específicamente con los grados séptimo y octavo; hacia el año 2017 la asignatura y su currículo se expandió a toda básica secundaria, lo que obligó a ampliar y profundizar la temática curricular de forma gradual y ascendente atendiendo los niveles cognitivos de los diversos grados y considerando en todo momento que los contenidos fomentaran el pensamiento crítico como complemento al currículo de filosofía de la media vocacional.

En un comienzo se planteó la posibilidad de interactuar a través del mito para la aplicación de la asignatura, esos mitos que son sincretismos de vivencias, antropovisiones, teogonías y cosmovisiones del legado originario; ello generó la necesidad de indagar, profundizar y socializar diversos mitos de las diversas culturas ancestrales de Abya Yala, en particular las más connotadas. Pero los mitos obligan a revisar las coincidencias existentes en cada cultura y develan una gran cantidad de saberes aun resilientes, incluso en nuestro ADN.

Esas revelaciones mostraban cómo pese al ocultamiento y negación del ser originario, este persiste con su saber y su praxis en Abya Yala y la conclusión fue definitiva: aún la colonia persiste. Abya Yala propone una crítica fuerte a la imposición epistémica, sociocultural de la ideología eurocéntrica y comenzar a visualizar un pensamiento propio alejado del colonialismo y la colonialidad heredada desde hace más de quinientos años y que aún hoy persistente.

En este proceso, que ya suma algunos años, poco a poco se han apropiado mitos abyalenses, conceptos y categorías que constituyen un proceso identitario, propio, de nuestro territorio y nuestras gentes y un descubrimiento de la riqueza de la Pachamama que nos cuida a todos y es de todos, concepto profundamente valioso por el vínculo que se establece entre el individuo humano con su ecosistema planetario, tan necesario en estos tiempos de crisis ecosistémica (pandemia). Adicionalmente se han conjugado elementos que proporcionan un quehacer en cuidado y defensa de esta Pachamama agredida, que permita encontrar el pajmuri, o fuerza vital planetaria (Comunidad Desano), que reanime el ecosistema planetario, por ahora el único con el que contamos, y que nos sintonice con la naturaleza y nos desprenda de ese afán materialista que lo único que ha logrado es tensionar al planeta y agotar los recursos de la Pachamama. Esa relación ecosófica del originario con el ecosistema nos permitió sentar las bases de la crítica a la imposición epistémica dada, porque la Pachamama no se compra, no se vende, se le cuida, nos cuida.

Nuestro entorno

Esta asignatura va dirigida a jóvenes de básica secundaria, se imparte en el colegio Reino de Holanda IED a estudiantes de sexto grado (desde los 11 años), séptimo, octavo y noveno grado (hasta los 15 años en promedio). En un aproximado, hemos trabajado esta asignatura anualmente con 480 alumnos y en este periodo de tiempo hemos llegado al menos a 2.160 estudiantes a quienes les hemos motivado a reconocer esta otra

identidad de la que también gozan. La población estudiantil del colegio Reino de Holanda responde a jóvenes desplazados, campesinos, originarios y afrodescendientes, que son de todos lados y de ninguno, es decir, sin arraigos, con escasa identidad y apropiación de su territorio, porque su proceso formativo no ha logrado mostrarles esa diversidad con la que contamos los colombianos. Uno de esos dolorosos hallazgos es que nuestros estudiantes con fuertes vínculos con los originarios de Abya Yala desconocen esos lazos, desperdiciando ese saber que se trae de los territorios de los cuales provienen.

Es importante aclarar que las temáticas aquí tratadas bien podrían ser desarrolladas a lo largo de todo el proceso educativo; desde estudiantes de básica primaria a través de la lúdica (tanto actual, como la lúdica de nuestros originarios que abunda), hasta la media vocacional (nuestra propuesta actual, como apuesta por un diálogo de saberes). Pretendemos alcanzar un fundamento de identidad abyalense, el fomento de una postura crítica y la posibilidad de descubrir otra cosmovisión que nos permita ir entrelazando las dos realidades, que a diferencia de las especies inferiores, particularizan al individuo humano: la realidad natural y realidad social, tan urgente en estos tiempos de pandemia y producto de los evidentes deterioros del ecosistema planetario.

¿Qué se busca?

Proponemos el fomento del pensamiento crítico, con base en la episteme originaria, tendiente a recuperar ese saber ancestral, persistente, del pensamiento abyalense, enfatizando en la necesidad de desarrollar una episteme propia que permita comprender las interacciones entre el runa (hombre andino) y el ecosistema planetario; comprensión urgente en estos tiempos de pandemia y calentamiento global, dirigido a educandos de grado sexto a noveno. Y por ese mismo camino, profundizar por medio de un currículo dado en básica secundaria, el visi-

bilizar un saber ancestral, que proporcione los cimientos de un empoderamiento de ser hijos de Abya Yala con argumentos claros y en igualdad de condiciones con otras voces.

Objetivo general

Recuperar y divulgar el saber ancestral, el pensamiento originario de Abya Yala, fomentando el desarrollo de una episteme propia que permita entender las interacciones entre el runa andino y el ecosistema planetario.

Objetivos específicos

- Emplear el mito como herramienta estratégica para desarrollar en los niños, niñas y jóvenes de la Institución el deseo por descubrir otros saberes.
- Divulgar el pensamiento originario de Abya Yala, el pensamiento de las principales comunidades originarias aún existentes y la necesaria profundización en ese pensamiento.
- Reconocer este conocimiento ancestral en los términos de un saber ecosófico dedicado al cuidado, preservación y a la corresponsabilidad con el ecosistema planetario.
- Conocer la conceptualización de la Pachamama y su contraste con el fundamento científico, para estimular otras actitudes frente a la praxis del cuidado del ecosistema planetario.
- Desarrollar un pensamiento crítico a partir de la decolonización del saber con base en los aportes filosóficos de nuestros originarios e hijos de Abya Yala que actualmente trabajan para ello.

Marco de referencia

Con la llegada arrasadora del conquistador europeo y con este la imposición de otra episteme, se invisibilizó el Estar/Ser originario y se dio la imposición general de otra cultura y con ello la negación de los vínculos abyalenses con los demás compo-

nentes de su ecosistema o Pachamama. Otros valores fueron impuestos, se impuso la avaricia, la fuerza de otra religión, con su carga violenta de prejuicios y taras ante lo desconocido. Lastimosamente hace siglos fue extirpada e invisibilizada la reverencia y respeto por la madre tierra que practicaban todos los habitantes de Abya Yala y con ello los avances en pensamiento, los avances en ciencia y matemática, arquitectura y muchos otros anteponiendo un ser a un estar.

Al visibilizar lo creado por las sociedades originarias, que no fue poco o inexistente como alegaban los conquistadores, se debe recuperar los avances de las diferentes comunidades ancestrales de Abya Yala, desde el norte de México hasta los Mapuches en la Patagonia, pasando por las grandes civilizaciones como la Maya, la Azteca, la Inca, la Chibcha, pasando por los Taínos, los Zenues, los Muisca, los Guaraníes, incluso aquellas que damos casi por perdidas, pero que en su resiliencia aún están ahí, entre muchos otros que no alcanzamos a nombrar. No se puede olvidar que son aproximadamente 522 pueblos abyalenses que aún perviven y son resilientes, son testimonio vivo de esa otra cosmovisión (National Geographic, 2017), y que en estos tiempos de pandemia hay que temer por la extinción de muchos de ellos; invaluable pérdida que este planeta no se puede permitir.

Es importante resaltar el proceso identitario que surge a finales del siglo XX con la Constitución Política de nuestro país que reconoce la pluridiversidad y pluriculturalidad: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (CPC, art. 7, 1991), un gran avance en el reconocimiento de la existencia y derechos de las comunidades originarias de Colombia.

Referenciábamos más atrás el fundamento científico para un concepto como la Pachamama. En los años sesenta, en el fervor de viajar a la luna, se consideraba que tocaba viajar hasta un planeta para saber si tenía vida o no y alguien hizo la

pregunta: ¿cómo saber si un lejano planeta tiene vida o no, sin viajar hasta él? La respuesta la dio un olvidado personaje, James Lovelock (químico atmosférico), en llave con la microbióloga Lynn Margulis: y no es necesario ir hasta ese planeta, solo se requiere un análisis a la composición química de la atmósfera de ese planeta y si hay cambios en la composición hay vida; es decir, ese planeta está vivo, ese descubrimiento de que el planeta tierra se autorregula solo condujo a burlas y rechazo. Lovelock y Margulis en una asociación desarrollaron un modelo matemático llamado el Mundo de las Margaritas (*Daisyworld*), que explica muy bien cómo se conforman redes que son en últimas las que mantienen las especies en óptimas condiciones de desarrollo en un planeta, es decir, lo que hace la Pachamama. Es tal vez lo más valioso que las comunidades originarias pueden ofrecer al resto del planeta: una conceptualización y una práctica para cuidar y mantenernos en armonía con esa nave en la cual viajamos y que aún no comprendemos en su totalidad. No hablamos de una postura teleológica, hablamos de una realidad en la que habitamos; esa que nuestros ancestros decidieron reconocer y ensalzar a divinidad.

Y es allí donde se alzan voces que piden a gritos otra episteme...

Una que valore los saberes ancestrales de equilibrio con la naturaleza, de mutuo cuidado, voces de intelectuales como Eduardo Galeano (1992) que se manifiestan en cuanto al desprecio indigenista así:

Al cabo de cinco siglos de negocio de toda la cristiandad, ha sido aniquilada una tercera parte de las selvas americanas, está yerma mucha tierra que fue fértil y más de la mitad de la población come salteado. Los indios, víctimas del más gigantesco despojo de la historia universal, siguen sufriendo la usurpación de los últimos restos de sus tierras, y siguen condenados a la negación de su identidad diferente. Se les sigue prohibiendo vivir a su modo y manera, se les sigue negando el derecho de ser (p. 2).

Así mismo se pronuncia Aníbal Quijano (2007) sobre todo el proceso de colonización:

En el origen mismo del colonialismo europeo en “América Latina” a principios del siglo XV es evidente que los pueblos indígenas fueron las primeras entidades colonizadas en todos los sentidos de la palabra dominación. Esto significa que repensar la opresión indígena desde el contenido sustancial de la “diferencia colonial”, implica retrotraerse a 1492, momento en que se inaugura la expansión colonial europea en el continente de Abya-Yala, y el comienzo de la jerarquización de las culturas en donde el patrón de poder de la cultura dominante atraviesa todos los ámbitos de la vida social, política, económica, epistemológica, racial, sexual, subjetiva, etcétera. Esta colonialidad del poder es la que sobrevive en el caso de los pueblos indígenas, aun cuando el colonialismo se considera superado por el régimen de descolonización y la emergencia de los países independientes (pp. 93-126).

Otros pensadores reconocen la imposición epistémica y por ende el cambio total de valores, en detrimento de la vida misma. ¿Acaso no es vivir lo que buscamos? vivir bien (Suma Qamaña), de manera digna, con respeto por la casa que habitamos, en este caso el Planeta tierra, que por cierto es el único que tenemos.

Una respuesta a este llamado lo proporciona la Cosmovisión Andina (concepción e imagen del mundo en la Cultura Inca). Esta visión del mundo nos dice que el Inca consideraba que la naturaleza, el hombre y la Pachamama (Madre Tierra), son un todo que viven relacionados estrecha y perpetuamente. Esa integralidad vista en la naturaleza es para la Cultura Andina un ser vivo. El hombre tiene un alma, una fuerza de vida y también la tienen todas las plantas, animales y montañas, siendo que el hombre es la naturaleza misma, no domina, ni pretende dominarla, más bien armoniza y se adapta para coexistir en la naturaleza como parte de ella. Debiera ser la praxis: donde se debe igualar el todo, donde se deben dar respetos mutuos, el mero estar, el habitar, el ser parte de este cosmos en movimiento.

¿Cómo proponemos el desarrollo del pensamiento crítico desde la asignatura Abya Yala? Asumir este pensamiento como otra mirada; una mirada que cuestiona el conjunto, es decir, desde los argumentos de la colonialidad del poder, descritos por Aníbal Quijano, quien expone con elementos críticos la invisibilización del originario y, por lo tanto, la negación de su memoria histórica, de su conocimiento racional, lo que ha llevado al desprecio de las comunidades originarias o indígenas (la palabra indio era un insulto). Esta otra mirada permitirá asumir desde la escuela, de forma paulatina, la descolonización epistémica y dejar atrás ese conocimiento anclado en la perspectiva eurocéntrica, para recuperar y dar voz a aquellos que fueron negados y así hacer visible ese saber ancestral que habita en nuestra genética mestiza.

Con la asignatura Abya Yala se busca dar voz a los que nunca la han tenido, así como visibilizar la sabiduría ancestral resiliente y, por lo tanto, ser uno de los portadores de este mensaje para el mundo.

Cabe señalar que la tarea del docente no consiste sólo en enseñar a pensar, implica también enseñar a saber quiénes somos, así como reconocer la imposición epistémica, esa que posiblemente no ha permitido que esta sociedad se reconozca, y en esa medida resalte al otro invisibilizado y sus saberes ancestrales, presentes desde tiempos remotos y que en las actuales circunstancias, representaría otra forma de ver el mundo (comunitario, solidario y protector), proporcionando otra cosmovisión: la nuestra.

Apuesta pedagógica

La apuesta pedagógica de esta propuesta se ubica en una perspectiva de tipo crítico social, desde la cual se contempla los planteamientos sobre cultura y el reconocimiento de lo propio. Podríamos esbozar tres líneas sobre las cuales se desarrolla esta propuesta:

El que hacer decolonial: con base en una fuerte crítica al pensamiento colonial eurocéntrico aun dominante, pensamiento que trastocó el pensamiento originario, despreciándolo e invisibilizándolo a su llegada. Se propone, desde la asignatura, recobrar parte de ese pensamiento originario, enalteciendo este legado y generando un proceso identitario que nos permita reconocer y comprender los aportes de los originarios de Aby Yala, tejiendo lazos fuertes de identidad que visibilicen la memoria, los hallazgos y los aportes reales de estos pueblos, de tal forma que se tornen en una propuesta ecosófica para este ecosistema planetario.

El que hacer intercultural: apuntamos al encuentro de culturas. Se asume que la cultura supone una franja homogénea donde las personas caracterizan su ser, los abyalenses son el resultado de varias culturas que no alcanzan una homogeneidad y menos particular dominancia. Esta propuesta busca una valoración de ese saber ancestral que desborde por fin y sorprenda al ciudadano abyalense, que lo asombre al descubrir el contenido de una pintura rupestre y su mensaje plasmado para las generaciones futuras o de la belleza implícita en el poporo quimbaya apreciando de paso toda la química, toda la física, todo el arte y la utilidad que está implícita en esa pieza orfebre; ello no es otra cosa que el reconocimiento de esa cultura y sus saberes ancestrales.

El que hacer científico: hay conceptos como el de la Pachamama, que podría tornarse teleológico al intentar transmitirlo, pero hay los suficientes avances en ecología, en astrofísica, en química y biología que apuntan a la integralidad y mutua dependencia de los componentes vivos y no, de esta nave que llamamos planeta tierra. Cada que una de estas ramas de las ciencias naturales se pronuncia, tiene un equivalente en la sabiduría originaria que bien podría establecer vínculos tendientes a una praxis conservacionista. Es decir, un legado más de

las comunidades originarias. La filosofía andina no quiere participar en este diálogo intercultural como “cosmovisión exótica o manifestación estética”, sino como expresión profunda del *humanum* encarnado en esta cultura particular (Estermann, p. 292). Los quehaceres expuestos son la base estructural del currículo, ajustándose con la flexibilidad necesaria al grupo, a la disposición del mismo, a la discusión que por momentos se genera y con el objeto de propiciar cambios, porque el trabajo es con seres humanos, adolescentes que le exigen al guía creatividad, pericia, flexibilidad y agilidad en el manejo de los contenidos.

El paso a paso de los quehaceres

Con base en lo definido por la Ley General de Educación, el currículo se entiende como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la formación de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional.

Por tanto, desde sus inicios asumimos la necesidad de profundizar en la búsqueda de una identidad cultural que incluya los aportes de nuestros originarios, que revele ese ser mestizo y abyalense que somos, permitiendo con ello formar un educando integral, situado y empoderado de sus raíces étnicas como complemento al runa actual, “somos mestizos siendo esta la forma más auténtica de vivir su propio ser andino y así lo hemos entendido” (Estermann, p. 289).

Para la praxis de este trabajo no consideramos el mito como una fábula, por el contrario, lo consideramos una narrativa de las vivencias originarias de profundo arraigo, resiliente; una búsqueda contracorriente y relacional con el pensamiento ecosistémico planetario originario.

El mensaje del chasqui²

Grado sexto: para este nivel se propone la apropiación de algunas categorías del pensamiento latinoamericano, asumidas desde la necesidad de nombrarnos con una voz propia y una identidad que devela eso que somos; parte de categorías fundamentales como Abya Yala, Runa, Suma Qamaña, Pachamama, desde luego en diálogo permanente con categorías clásicas como filosofía, mitología, cosmovisión, teogonía, antropología entre otros, pero siempre desarrollados y apropiados desde la sabiduría ancestral y su legado hasta el momento recuperado. Se asumen para este grado y para cada una de las categorías mencionadas, una revisión de su conceptualización, resaltando su importancia como apropiación de la identidad y apoyándonos en la simbología alegórica que permite realizar una representación, una imagen para colorear, y apropiarse de manera diferente la idea, igualmente nos apoyamos en videos sobre la temática ancestral.

Para grado sexto empleamos el mito de Bachué (cultura Muisca-Colombia), enmarcado en la creación del mundo; este mito recrea el nacimiento de la comunidad Muisca fundamentado en que para esta comunidad el agua, las lagunas y la naturaleza en general son sagradas y son dadoras de vida, del agua nace y en el agua termina la vida.

La esencia en este mito devela la estrecha relación de los Muisca entre su sociedad, su pensamiento y la naturaleza que les rodea; relación considerada por el invasor europeo como simple

2 El imperio Inca creó un sistema de correo sumamente eficiente, cuyo actor principal era el chasqui, un mensajero preparado desde su infancia para ejercer esta labor. Pero no era una simple labor de mensajería, además de llevar el mensaje contenido en el quipu y algunos objetos pequeños como encomienda, era el portador del código o password para “leer” dicho mensaje. Esto garantizaba que el mensaje llegara a un único interesado y si algo acontecía con el portador (chasqui) nadie sabría cómo entender el mensaje. Quipus hay muchos, sin el código o password no hay como entenderlo y menos traducirlos.

idolatría a combatir, negando de tajo la sacralidad de dichas concepciones y la relación ecosistémica tal como es aceptada por los originarios en este mito: las lagunas, fuentes de agua, las cuevas, los peñascos y las plantas son reverenciadas. Aun hoy estas comunidades elevan ofrendas a su creencia.

A continuación, presentamos el modelo curricular de Abya Yala para grado Sexto:

<small>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D. C.</small> <small>SECRETARÍA DE EDUCACIÓN</small> <small>COLEGIO RENO DE HOLANDA I.E.D.</small> <small>Con reconocimiento de carácter oficial mediante resolución número: 382 del 1 de febrero de 2007</small> <small>Expedita por la Secretaría de Educación de Bogotá D. C. Código DANE: 1110011022 NIT 830.002.563-7</small>		
PLANEACION DE CLASE		
DOCENTE: ANA CRISTINA ALFONSO DUENAS	SEDE: A	JORNADA:
ASIGNATURA: P.F. ABYA YALA	CURSO: SEXTO (601 - 602 - 603 - 604 - 605)	FECHA: ENERO - FEBRERO
TEMA: ABYA YALA: CONCEPTOS GENERALES PRE-FILOSOFÍA	COMPETENCIA: Interpretativa Argumentativa Identitaria	DESEMPEÑO: Profundizar conceptos básicos de la Cosmovisión Ancestral.
SUB TEMA: ABYA YALA FILOSOFÍA COSMOVISIÓN MITOLOGÍA		
MOTIVACIÓN	Se recalará y afianzará la importancia del quehacer filosófico, la necesidad de argumentar, y defender con posturas claras nuestro pensamiento y conocer la ideología latinoamericana, ABYA YALA y su propia cosmovisión y lo enigmático de su mirada oculta a la razón instrumental. Realizar una ojeada del pensamiento abyalence para el mundo, su importancia y defensa del episteme originario porque es un pensamiento vivo y es aporte fundamental para la salvación del planeta tierra, el único que tenemos.	
CONOCIMIENTO PREVIO	"Cuando la sangre que fluye en tus venas regrese a los mares y la tierra de tus huesos regrese al suelo, es ahí cuando recordaras que esta tierra no te pertenece a ti, sino que eres tu quien le pertenece a ella..." (Somos Abya Yala) El pensamiento mismo como base del episteme humano hasta el momento y lo conocido sobre las culturas ancestrales. Actitud crítica, analítica, del pensamiento ABYA YALENCE y su legado al mundo.	
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	Enero 20 - 24: Bienvenida, acuerdos de clase, diagnóstico. Enero 27 - 31: Plan de elaboración Febrero 03 - 07: Concepto Abya Yala, croquis del continente. Febrero 10 - 14: Concepto Filosofía.	

Grado séptimo: recuperación y estudio del legado del pensamiento originario de Abya Yala y sus grandes culturas. Aquí se profundiza en el saber ancestral de las comunidades originarias ya reconocidas, pero poco apropiadas como la cultura Azteca y la cultura Maya, pretendiendo llegar hasta sus inicios: Olmecas y Chichimecas, los aportes de la sociedad Inca y sus orígenes Nazca, sus predecesores los Tiahuanaco, así como la comunidad Chibcha, enfatizando en la gran familia Muisca y otros pueblos como los Guanes, Laches, U'was, Bari... por supuesto son solo algunos nombres de la gran variedad de comunidades originarias a lo largo del territorio abyalense, algunas olvidadas y otras con muchas dificultades para su supervivencia.

En este grado revisamos el legado de las más importantes comunidades originarias, por ejemplo: la cultura Azteca, de la cual revisamos su ubicación asumiéndola desde un lugar situado, la coordenada geográfica y su localización en la superficie continental Abyalense, su cosmovisión, la estructura comunitaria, su relación con los dioses y su legado al mundo, visto como el aporte material o inmaterial de estas comunidades originarias a la humanidad.

Para grado séptimo empleamos el Mito de Quetzalcóatl (Azteca-México). En este mito Quetzalcóatl aparece como dios de la vida, como dios benefactor de la humanidad, dándoles el alimento como el maíz y dándoles la ciencia para medir el tiempo y crear el calendario.

La esencia son los cuatro elementos, que son considerados el origen de todo en casi todas las culturas, se creía que la combinación de estos dio origen a la humanidad; por lo general el agua es el elemento que se asocia con el origen de la vida, es el caso de los mayas con Tláloc venerado como el dios de la lluvia; el aire o el viento también tuvo bastante influencia conocido como Ehectl o Quetzalcóatl; el fuego es un elemento primordial en las primeras civilizaciones, es el caso de Hueheteotl dios del fuego, considerado como la fuerza espiritual; el elemento tierra era considerado en dos aspectos: el mundo terrenal y la fertilidad por lo que se le suele presentar como madre, Tlaltelcuhtli “señor de la tierra”, se le identifica como dios o diosa de la tierra. A estas deidades debía el hombre directamente su supervivencia porque satisfacían su sustento, su reproducción y su salud, es decir, eran dadores de vida.

Tierra, aire, fuego y agua... esos cuatro elementos de los cuales también los griegos hablaron, en su origen.

Grado Octavo: en este nivel estudiamos el pensamiento originario sobreviviente de Colombia como legado, sus culturas y la supervivencia de las mismas. Aquí pretendemos reconocer-

nos en las comunidades aun presentes a lo largo del territorio colombiano como los Kogi, los Sinú, los Emberá, los Nasa, los Pijao, amén de comunidades originarias aun presentes poco conocidas para el ciudadano y que aún mantienen esa praxis en su relación con la Pachamama, tan necesaria en este momento de crisis del ecosistema planetario que en este tiempo ha cobrado la vida de miles y encerrado a millones, desnudando el fracaso del período Antropoceno (ese que inició con la nefasta revolución industrial).

En este grado profundizamos de manera más detallada en las comunidades originarias aun presentes en Colombia. Según la Organización Nacional de Indígenas de Colombia ONIC, persisten 102 comunidades en el país, reconocerlas es una obligación constitucional contenida en la Carta Magna de 1991, que claramente reza: “Se reconoce la multiplicidad étnica y la pluridiversidad de nuestro país”. Para facilitar la consulta las dividimos por regiones, encontrando similitudes genéticas, geográficas, históricas en muchas de ellas; en el caso de nuestro país son seis regiones naturales donde persisten estas comunidades.

Para este grado, empleamos inicialmente el Mito de la Pachamama (región andina). La Pachamama es la diosa suprema de los pueblos andinos que engendra la vida y la protege: “aquí los montes, la lluvia, los oscuros abismos tienen vida y fisonomía y el hombre no se distingue entre ellos y es una voz más en el concierto de la naturaleza” (Feijoo, p. 254), La tierra (el ecosistema planetario) es entendida como un ser vivo, es la encargada de propiciar y sostener toda forma de vida, es el principio y el fin de todas estas formas y hasta el momento el único planeta que conocemos que puede sustentar tal milagro.

La esencia aquí es comprender que Pacha en lengua quechua es universo, mundo, tiempo, lugar, cosmos y Mama es madre, es decir un todo en relación, es una práctica, es un cuidado, es una armonía constante de nuestros originarios de Abya Yala con su entorno, con su madre; que lastimosamente aún no com-

prendemos en su totalidad (existiendo fundamentos científicos para ello) y sobre todo en su funcionalidad y relacionalidad con el runa, lo que ha conducido a que le demos la espalda a tal conceptualización con ese consumismo descontrolado, generando un daño a nosotros mismos y a las demás especies que viajan en esta nave interplanetaria. Es por ello que cobra vital urgencia reconocer este mito, comprenderlo y así recuperar su valía, redescubrir su praxis y que mejor que sea desde la escuela.

Apelando al mito de la Madre Agua (Guámbianos-Colombia), comprendemos que el Agua es la madre creadora, el agua es vida, da vida, es líquido primordial, es genésico, está en todas partes y en muchas formas, quiere ser de todos. Para los Inganos del piedemonte amazónico, el agua es líquido primordial, es decir, es “considerada como viva y aunque no corra es alimentada por el aguacero que es vivo” (Pórtela, p. 102).

Valga aquí recordar que al invasor europeo los originarios solían decirles que el río Amazonas nacía en el cielo y por ello, se dispusieron tantas exploraciones buscando la fuente celestial donde nacía el río Amazonas, pero, por curioso que pueda parecer, los originarios no mentían: todos los ríos nacen en el cielo... (Lanz, 1997).

Grado Noveno: para este grado sentamos las bases del pensamiento latinoamericano y sus aportes, sus grandes pensadores y promotores, pretendemos motivar la generación de posturas propias, acopiando argumentos en defensa de un Estar/Ser, (o la suma qamaña, que tan bien conceptualizaron nuestros originarios), que apenas empieza a vislumbrar la necesidad de una voz propia en defensa de una identidad abyalense, de esta nación multidiversa y pluriétnica, tal cual se halla sentado y es mandatorio en la carta política de Colombia, en ajuste a las posturas del congreso de los pueblos de Abya Yala como un reconocimiento profundo a este territorio rico en biodiversidad, rico en culturas, algunas aun por brillar, abundante de un mes-

tizaje constructor de sociedad y una potencialidad de crecimiento, territorio de esperanza por excelencia. Resaltamos voces como la de Simón Rodríguez, el Libertador Simón Bolívar, José Martí, Leopoldo Zea, Eduardo Galeano, Aníbal Quijano, Rodolfo Kush, Enrique Dussel, entre muchos otros. Son los jóvenes los llamados a divulgar el mensaje del chasqui desde esta Abya Yala, nuestra tarea es dotarlos de ese “password” para que este mensaje llegue a todas partes.

A continuación, presentamos el modelo curricular de Abya Yala para grado octavo:

<small>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D. C.</small> <small>SECRETARÍA DE EDUCACIÓN</small> <small>COLEGIO REINO DE HOLANDA I.E.D.</small> <small>Con reconocimiento de carácter oficial mediante resolución número: 382 del 1 de febrero de 2007</small> <small>Expedite por la Secretaría de Educación de Bogotá D. C. Código DANE: 11100115025 NIT 876.882.543-7</small>		
PLANEACION DE CLASE		
DOCENTE: ANA CRISTINA ALFONSO DUENAS	SEDE: A	JORNADA:
ASIGNATURA: P.F. ABYA YALA	CURSO: SEXTO (601 – 602 – 603 – 604 – 605)	FECHA: ENERO - FEBRERO
TEMA: ABYA YALA: CONCEPTOS GENERALES PRE-FILOSOFÍA SUB TEMA: ABYA YALA FILOSOFÍA COSMOVISIÓN MITOLOGÍA	COMPETENCIA: Interpretativa Argumentativa Identitaria	DESEMPEÑO: Profundizar conceptos básicos de la Cosmovisión Ancestral.
MOTIVACIÓN	Se recalcará y afianzará la importancia del quehacer filosófico, la necesidad de argumentar, y defender con posturas claras nuestro pensamiento y conocer la ideología latinoamericana, ABYA YALA y su propia cosmovisión y lo enigmático de su mirada oculta a la razón instrumental. Realizar una ojeada del pensamiento abyalence para el mundo, su importancia y defensa del episteme originario porque es un pensamiento vivo y es aporte fundamental para la salvación del planeta tierra, el único que tenemos.	
CONOCIMIENTO PREVIO	"Cuando la sangre que fluye en tus venas regrese a los mares y la tierra de tus huesos regrese al suelo, es ahí cuando recordaras que esta tierra no te pertenece a ti, sino que eres tu quien le pertenece a ella..." (Somos Abya Yala) El pensamiento mismo como base del episteme humano hasta el momento y lo conocido sobre las culturas ancestrales. Actitud crítica, analítica, del pensamiento ABYA YALENCE y su legado al mundo.	

Algunos logros

Paso a paso se ha logrado el fomento a un reconocimiento identitario. Nuestros estudiantes hoy son sabedores de ser hijos de Abya Yala, lo que implica saber que se cuenta con una cultura propia, una cosmovisión propia, un Estar/Ser que puede distanciarse de la lógica eurocéntrica y apto para desarrollar una perspectiva diferente en la construcción de su proyecto de vida.

Ello motiva la necesidad de tener otra mirada ante la actual crisis ecosistémica y la crisis del sistema económico imperante. Esta propuesta en su conjunto sienta las bases para el desarrollo

de una tradición del cuidado y del sentido comunitario fundamentado en la cosmovisión abyalense, fomenta la necesidad de respeto y equilibrio con el entorno y el respeto hacia todo lo creado, porque en la naturaleza no hay supremacías, todos necesitamos de todos, el depredador del predado y el ecosistema planetario de ambos; el concepto y praxis de la Pachamama es, tal vez, el más importante legado de los originarios de Abya Yala para el mundo.

Esta propuesta de asignatura ha participado en varios foros; a nivel institucional ganó en el año (2019) la puesta en escena y en la ponencia escrita; a nivel local obtuvo el cuarto puesto en el Foro Bicentenario que se realizó en la localidad Rafael Uribe Uribe de Bogotá.

Igualmente, a nivel distrital participamos en el Foro Filosófico 2018, organizado por el colegio Olaya Herrera, como ponentes de la experiencia Abya Yala, a cargo de un grupo de estudiantes de sexto a noveno grado. En el colegio Unión Colombia como dialogantes en el V Congreso de Filosofía Unionista, realizado el 26 de octubre de 2018. Igualmente, en el Foro de Pensamiento Filosófico, en la Universidad Santo Tomás, el 19 de septiembre de 2018.

En el XVI Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás de Aquino este grupo de estudiantes participó con la ponencia “El Sujeto Latinoamericano, el indígena como uno de sus protagonistas”.

Se participó en el Quinto Congreso Internacional de Prácticas Filosóficas CECAPFI con la ponencia “Ecosofía: la búsqueda de equilibrio entre las dos realidades del Ser humano, la social y la natural”, noviembre 21 de 2016, Oaxtepec, México. Igualmente, en el encuentro Nacional de Docencia e Investigación en Enseñanza de la Historia organizado por la REDIEH, sede UNAM, con la ponencia “El sujeto latinoamericano, el indígena como uno de sus protagonistas”, octubre 4 al

6 de 2017. El IDEP ha acompañado la experiencia desde el año 2017, donde ha tenido una excelente acogida, elaborando escritos en la Serie Investigación IDEP, titulada "Acompañamiento a experiencias pedagógicas: una apuesta sentipensante para las comunidades del saber y práctica". Adicional, en 2020 se presentó la propuesta en la Caja de Herramientas como "Chasqui abyalense". En los momentos de Pandemia he tenido la posibilidad de participar en el compilado: "Sopa de Menudencias", elaborado por docentes del Distrito, que buscan mostrar sus inquietudes, participando con el texto "Tiempos de pandemia, tiempos de Pachacuti".

A propósito de Pachacuti, me encuentro en uno personal, he cambiado de colegio pero no de sueño hecho realidad, el camino de Chasqui debe continuar. Abya Yala seguirá haciendo escuchar su voz, llegará a más estudiantes, los hijos de Abya Yala están dispersos en cada rincón de este continente.

Referencias

- Acevedo, T. (1999). Acercamiento a la filosofía indígena (inédito D.R.A.). Guainía: Inírida.
- Alfonso, A.C. (2016). Ecosofía, el equilibrio entre las realidades del ser humano la social y la natural (Tesis de Maestría de la Universidad Santo Tomás de Aquino).
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Cardoso, P. González, E. y Salazar, A. (2010) *Pensamiento social latinoamericano. Perspectivas para el siglo XXI*. México: Ed. UNAM.
- Dussel, E. (2015). La filosofía europea no es universal. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/actualidad/filosofia-europea-no-universal>.
- Esterman, J. (1998). *Filosofía Andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona*. Quito: Ed. Abya Yala.

- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insigthassessmeth. The California Academic Press*. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Feijóo, S. (2010). *Mitología americana, mitos y leyendas del nuevo mundo*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Galeano, E. (1973). *Las venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Galeano, E. (2010). *Cinco siglos de prohibición del arco iris en el cielo americano*. Artículo de ser como ellos y otros autores. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Lanz K., (1997). *El libro del agua*. Madrid: Debate
- Lovelock, J. (1992). *Gaia una ciencia para curar el planeta*. Barcelona: Oasis.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina, la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Estudios filológicos.
- ONIC. Declaración continental Abya Yala: <https://www.onic.org.co/noticias/70-destacadas/946-declaracion-comision-continental-abya-yala-mexico>
- Pórtela, H. (2019). *El pensamiento de las aguas de las montañas, coconucos, guámbianos, paeces, yanaconas*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Quijano, A. (2008). *Decolonialidad del poder desde América Latina*. Lima: Edit. Ensayo.
- Silva, F. (2004). *Mitos y leyendas del mundo. Compilación y adaptación*. Bogotá: Editorial Panamericana.
- Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologías desde el Sur (Perspectivas)*. Buenos Aires: Clacso-Ediciones Siglo XXI.

Glosario

Desano: comunidad indígena ubicada al noreste de Amazonas y Vaupés.

Pacha: denominación del universo ordenado “lo que es”, la relacionalidad cósmica, desde la cosmovisión andina, lengua quechua.

Pachacuti: cambio, el mundo dando vuelta, donde la armonía y el orden se reestablecen.

Pachamama: Madre Tierra, dadora de vida; reconocida como deidad de origen Inca.

Pajmuri: momento fundamental, cuando algo se produce. Principio de la llama.

Runa: denominación de hombre andino en el mundo Inca, lengua quechua.

Suma Qamaña: expresión de origen Aymara, suma: plenitud; qamaña: estar siendo, convivir. Hace referencia al buen vivir, en el sentido de relacionalidad con el todo.

Tahuantinsuyo: Imperio Inca, el más grande de Abya Yala a la llegada de los conquistadores.

Tlamantine: sabios de la comunidad Náhuatl.

U'wa: comunidad ancestral del Oriente de Colombia, límites con Venezuela.

La montaña y los abuelos, voces del viento y de la lluvia

Leonardo Devia Góngora¹

Yo soy alteño por adopción,
Y a todos llevo en el corazón,
Por eso canto con alegría,
Desde San Pedro hasta el Rondón.
Desde los Soches y Arrayanes
Y las Violetas hasta Tiguaque,
Villa Rosita y Villa Diana,
Con toda mi alma van mis cantares

Bruno Silva (*El Alteño*)

Sobre el sur oriente de la ciudad de Bogotá se alzan, cual titanes colosales, buena parte de los Cerros orientales, allí donde el vapor nuboso del páramo satura el pelo y las ropas de sus habitantes. Donde las nubes bajas y pesadas suelen ocultar media montaña, mientras el viento simula largas olas emulando un gran océano. Montañas que se elevan perpendicularmente

¹ Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente en la Institución Educativa Distrital San Cayetano. Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia.

desde donde filtran agua de diferentes fuentes, que a pesar del paso del tiempo aún forman quebradas, cuyos recorridos dibujan bellas ondulaciones acompañadas de un musgo suave y de números arbustos en florecencia.

Bajo esta majestuosidad, se empiezan a tejer voces traídas por el viento y por la lluvia, testigos imperecederos de la infinitud de la interioridad humana y la magia de lo maravilloso y lo real, característicos de los relatos de los primeros forjadores de este territorio, los que indican que la memoria es el camino y el camino son los abuelos. Los cuales desde sus vivencias y significados revelan nuevos mundos en quienes encontramos un futuro y un pasado palpitante en un presente, cargado de sentido.

Así es como se funden las experiencias de vida de los primeros pobladores de la UPZ 52 La Flora, las cuales nutren este proceso investigativo mediante el cual se busca escuchar las voces silenciadas –subalterno–², especialmente las de abajo, indagando por las dimensiones ocultas del pasado, como su vida cotidiana (Guha, 2002).

Las líneas que aquí se presentan constituyen una historia viva que aflora en las palabras de los habitantes de San Pedro, Tiguauque, La Flora, Las Violetas, las cuales envueltas por la niebla indican que la nostalgia es vivir sin recordar de qué palabra fuimos inventados. La oralidad se constituye en una herramienta metodológica significativa, en cuanto posibilita reconstruir el conjunto de percepciones que un grupo de individuos y una comunidad tienen de un determinado proceso histórico (como la conformación de sus barrios, de su territorio).

1 Ver Ranahit Guha, en su obra *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*, la cual se inscribe en el denominado “Grupo de los Estudios Subalternos”, nacido en Inglaterra en los ochenta y que se consolidó en principio en la India, surgido de intelectuales anti-colonialistas indios con planteos políticos radicales, frente a la emergencia de posturas nacionalistas que trataban de analizar el colonialismo. Su centro de estudios son los subalternos, considerados –siguiendo a Gramsci– como subordinados en término de clase, género, edad, trabajo, etc.

Uno de los objetivos planteados en el presente trabajo fue constituir un grupo de estudio como un punto de encuentro entre el saber histórico disciplinar y los saberes escolares. En este confluyen los sentires y expectativas de los estudiantes de grado octavo de la IED San Cayetano y sus interés por posibilitar la construcción de conocimiento nuevo sobre su territorio. Para quienes el mundo no acaba en el atardecer, ni los sueños tienen sus límites en las cosas, puesto que la recuperación por parte de ellos de la historia local les permite ser partícipes de su propia historia, a la vez que los invita a afianzar lazos comunitarios.

Recorriendo San Pedro

La calle se desprende por lo más hondo del cielo
En su penumbra hay palabras perdidas
que no encuentran su pequeño sitio en el tiempo.
La calle inventa un nuevo color, y los hombres
buscan alguna fábula en su memoria.
Nosotros caminamos a la ausencia
como fantasmas en la viva sombra.

Giovanni Quessep (*Palabras perdidas*, 1939)

En el kilómetro nueve de la otrora conocida Carretera a oriente (vía que conduce a la ciudad de Villavicencio) y bajo las estribaciones de los cerros de Cruz Verde reposa el territorio denominado parcelación San Pedro. Allí, donde viene a la memoria la Comala de Pedro Páramo, a juzgar por sus caminos serpenteantes los cuales suben y baja según se va o se viene, los cuales rodean las distintas casas habitadas por una comunidad rica en historias y experiencias que dan cuenta del tránsito y la transformación del espacio rurourbano de la ciudad de Bogotá.

En San Pedro han confluído los distintos procesos comunitarios característicos de la fundación de los barrios altos de las localidades de Usme y San Cristóbal: lucha por la vivienda, los servicios públicos y escuelas.

La historia de este territorio se remonta a finales de la década de los años setenta y principio de los años ochenta, aunque el periodo de tiempo en el que inició la urbanización y loteo de la antigua finca San Pedro por parte del señor Julio Rodríguez Cortés data del año 1969, así lo corrobora el diagnóstico hecho por el entonces promotor de desarrollo de la comunidad, Raúl Barrera Ballen en el año de 1983 (Junta de Acción Comunal, vereda Tiguaque, sector San Pedro, 1983)³.

En este orden de ideas, es importante señalar que el proceso organizativo de esta comunidad tuvo lugar entrada la década de los años ochenta, cuando el grupo de 40 familias agrupadas en 50 viviendas solicitan el acompañamiento del Departamento de Acción Comunal Distrital para impulsar la creación de la Junta de Acción Comunal, cuyos primeros derroteros fueron tener autonomía con respecto a las otras dos parcelaciones que hacían parte de la por entonces Vereda Tiguaque. Sobre este particular sus primeros pobladores aducían que:

Hay necesidades que requieren determinaciones exclusivas de nuestra parcelación, por cuanto no son comunes para las otras, como la canalización de aguas nacederas en la parte alta, especialmente en el cruce de las vías. Nuestra parcelación requiere rectificación de las vías, recebo, alcantarillas, electrificación, estudio de aguas para el consumo, teléfonos, construcción de una guardería y puesto de salud, para lo cual ya tenemos lote, instalación de transporte, enclavamiento de lotes, etc. (Junta de Acción Comunal, vereda Tiguaque-sector San Pedro, 1983).

El 27 de enero de 1983 se constituyó la Junta de Acción Comunal de la parcelación San Pedro y el 2 de agosto del mismo año obtuvo la personería jurídica, mediante la que se definieron los siguientes límites (que aún se conservan): al norte con la quebrada Carrizal, al sur con la Vereda Tiguaque, al oriente con la

3 Archivo de Bogotá, IDPAC, Junta de Acción Comunal, vereda Tiguaque, sector San Pedro 1970- 1971, Caja 46.

cordillera y al occidente con la Carretera a oriente (Vía a Villavicencio), sobre los cuales se le dio autoridad para administrar los bienes y áreas comunales.

Los pobladores de este territorio avocaron sus esfuerzos en dos aspectos (que han sido una constante hasta la actualidad): la adquisición y “legalización de predios”, y la consolidación de los servicios públicos, objetivos que en un principio fueron canalizados a través de los comités permanentes de trabajo y de proyectos rentables.

En medio de este relato afloran las voces y las figuras perennes de las primeras pobladoras de este territorio, María Bernal y Matea Bavativa, quienes escrutan en sus recuerdos palabras de lucha y de semblanzas, cual si fuesen nodrizas de la vejez acariciando el corazón y la esperanza.

Llevo aquí viviendo 40 años, nací en Gacheta, Cundinamarca y luchamos acá para hacernos al lotecito, aquí acabé de criar mis hijos, bregamos muchos por el agua, por el agua nos dábamos con las ollas, porque unas íbamos a echarlas arriba del nacimiento y las que no iban entonces se cogían el agua y no nos dejaban. Bregamos por la luz, por todos los servicios. Varias veces hicimos paro con todo el mundo en la avenida, con los niños. San Pedro eran fincas y una que otra casa, sembraban papa, arveja, habas, cilantro, tenían ganado, el barrio se vino a desarrollar hace poquito, hace como unos diez años, los primeros que llegamos sufrimos muchísimo...muchísimo, teníamos que levantarnos a la tres de la mañana, irnos hasta la 28, a bomberos del Restrepo para que nos regalaran dos viajes de agua, aquí duramos ocho meses sin agua, eso era pa problemas como Dios manda, hasta que Coopbaus⁴ hizo el acuerdo con el acueducto e hicieron el tanque arriba y de allá estamos dependiendo (Matea Bavativa, 2022).

Los esfuerzos por mantener el actual salón comunal data del 8 de diciembre del año 1984, cuando se llevó a cabo el primer bazar con el fin de recolectar fondos para su construcción

4 Cooperativa de los barrios Altos de Usme

(Alcaldía Mayor de Bogotá – Departamento Administrativo de Acción Comunal, 1984). Posteriormente en el año de 1987, en San Pedro se dieron cita los habitantes de la actual UPZ 52 para participar de un reinado barrial promovido por el comité cívico, el cual se celebró durante los meses de marzo y junio, cuyo propósito fue la adquisición de recursos para la compra de un equipo de sonido con perifoneo, como un medio de comunicación de la comunidad (JAL, Vereda Tiguaque, sector San Pedro, 1987).

Con el señor Rodrigo Hernández –primer presidente– se iniciaría un periodo de organización caracterizado por la lucha constante por mejorar sus condiciones materiales de existencia, donde la perseverancia y la tenacidad de sus habitantes se vieron menguados por las contradicciones propias de los procesos de organización comunal.

Puesto que algunos de sus habitantes además de aglutinarse en la Junta de Acción Comunal, decidieron promover la creación del Comité Cívico, con el que también se buscaba dar respuesta a las necesidades inmediatas, situación que generó por momentos disputas entre ambas organizaciones.

Tal como lo constatan las comunicaciones escritas sostenidas entre la por entonces presidente de la Junta de Acción Comunal, María Bernal, entre los años de 1989 y 1990, y los distintos promotores y directores del Departamento Administrativo de Acción Comunal. A través de las cuales ella se queja del desconocimiento de los dignatarios de la junta por parte del señor Salomón Vásquez, promotor del Comité cívico, y la injerencia en los asuntos de la misma (JAL, vereda Tiguaque, sector San Pedro, 1989).

Sobre lo acontecido por esta época en San Pedro la señora Bernal, de mirada profunda y recia, señala lo siguiente:

Mi nombre es María Bernal, vengo de Ramiriquí, Boyacá, a mi mami-ta le gustó este sector porque eran solo parcelas y dio la casualidad de que en el 84 comenzamos a formar la Junta de Acción Comunal,

sacar la personería jurídica y enseguida comenzamos. Yo empecé a solicitar la luz porque nos alumbrábamos con espermas, cocinábamos con leña estilo campo y nos dieron un transformador por parte del doctor López Caballero.

Entonces me nombraron como presidenta de la junta, yo no sabía cómo se legalizaba un barrio pero aprendí y en el 93 ya me dieron la resolución de la legalización del barrio porque ya teníamos la luz pública, ahí me ayudo el señor Armando Echeverri con 30 millones de pesos y para el agua me gané un subsidio de 300 que en esa época era plata y trajimos el agua de atrás de los cerros a un tanque que dejo el doctor Molano, que queda ahí en la parte alta en las últimas casas de arriba, y comenzamos a comprar mangueras para llevar el agua, hacer unas flautas para que cada casa tuviera su agüita como si fuera casi un acueducto (María Bernal, 2022).

En los relatos que se vienen compartiendo se puede observar la manera en que esta comunidad recuerda y construye sus memorias, en la que a los recuerdos se les dota de un significado similar y por ende se enmarca dentro de un lenguaje común, donde para obtener un recuerdo no basta con reconstruir pieza a pieza la imagen de un hecho pasado. Esta reconstrucción debe realizarse a partir de marcos sociales, puesto que se aprecia al mundo desde las perspectivas aprendidas en comunidad (Maurice Halbwachs, 2004).

Uno de estos marcos son los relacionados con el proceso de fundación del barrio y la consecución de los servicios públicos. Ahora bien, las memorias son simultáneamente individuales y sociales, ya que en la medida en que las palabras y la comunidad de discurso son colectivas, la experiencia también lo es. Las vivencias individuales no se transforman en experiencias con sentido sin la presencia de discursos culturales, y éstos son siempre colectivos (Jelin, 2002).

Figura 1: María Bernal, dirigente comunal



Fuente: Grupo de Memoria Histórica IED San Cayetano

El barrio se convierte en una caracola de intrincadas espirales cuyos recuerdos vibran al compás de un harpa de diminutas pestañas vivas, convirtiéndose en el lugar donde opera la memoria comunicativa, en cuanto en sus esquinas, mesas comunes, casas de familia y escenarios informales se comparten todo tipo de experiencias (Saban, 2020).

Como la manifestada por Henry López, quien llegó a este territorio en compañía de su madre a la edad de ocho años:

Llevo 40 años aquí, llegue a la edad de ocho años, (tengo 48), esto al principio era una finca, lo único que estaba edificado y que había casitas era el sector de las prefabricadas, que aún se conservan algunas. El transporte era tremendo porque en ese entonces había que coger flota o en su defecto una ruta que tenía la cervecería La Alemana entonces cogía uno esa ruta a las diez de la noche, la gente hacia una fila ahí en la 27 sur y nos veníamos. En ese entonces pagábamos 1.500 pesos, y si no la flota... la Macarena, el Bolivariano o las colectivas hasta Cáqueza, pagaba uno el pasaje hasta Chipaque, pero era complicado que a uno lo trajeran. El distrito tenía un servicio hasta Tiguaque que se llamaba los buses Municipales, entonces esos buses tenían horario de seis de la mañana, doce del día y seis de la tarde, los buses llegaban hasta el CAI de Juan Rey, ahí quedaba un

potrero grande que era el paradero de la Ucolbus, Codiltra. Después la comunidad se unió, se empezaron a poblar los barrios porque todo esto eran fincas, Villa Rosita es el barrio más joven, de resto todos eran barrios que se estaban empezando a formar como este (Henry López, 2022).

La palabra sigue caminando y nos lleva hacia Tiguaque. Su nombre nos anuncia la relación sagrada de los pueblos originarios que habitaron este territorio y su rica ancestralidad vinculada con la vida y con el agua. A este relato se suman Alberto Cueva y Luz Mery Marques, una pareja de esposos, los cuales se miran el uno al otro buscando en los remolinos del tiempo recuerdos vivaces y serenos, custodios de sus sentires y experiencias.

Del Sumapaz a Tiguaque

Uno de los espacios que indica la relación existente entre la UPZ La Flora y las raíces ancestrales es Tiguaque, territorio que se ha constituido en un punto de encuentro y en un nodo de comunicación de los barrios altos de Usme, puesto que allí confluyen en su discurrir cotidiano los pobladores de Arrayanes, Villa Diana, Villa Rosita y Juan José Rondón. El viento, la niebla y el frío característico, se han mantenido como testigos perennes que indican a propios y extraños que se encuentran en uno de los conectores ambientales y espirituales del cerro Cruz Verde y el Páramo de Sumapaz. Espacio desde donde se concibió y dio a luz todo lo conocido, el templo mayor donde los dioses muisca engendraron a sus amados hijos.

Tiguaque es un territorio polisémico, como el significado del origen muisca de su nombre, circundado por aves sagradas que engalanan sus cielos. Las comunidades originarias lo catalogaron como la fortaleza del águila, o el canto del frailejón, donde la tierra medita y las plantas lloran un poema natural cuya ascética belleza nos convoca a la admiración, el agradecimiento y la ofrenda; un santuario del origen cuyo nombre nos recuerda que allí brota sin esfuerzo la flor del sosiego y la contemplación.

Esa contemplación que se puede apreciar en la mirada serena y diáfana de Alberto Cueca, un consagrado labriego forjado en las tierras altas de los Andes colombianos, quizá por ello no tuvo duda alguna en forjar su horizonte de vida en este territorio, donde se alza su casa, incólume al paso del tiempo y a la expansión vertiginosa de Bogotá, la cual mantiene las formas y la profundidad de los espacios habitacionales de los campesinos del altiplano cundiboyacense, custodiada por un par de mástiles y circundada por amplias colinas engalanadas por cultivos de papa, habas y arveja. En sus muros y chimeneas se advierte la bastedad y la riqueza de los sectores rurales de Bogotá.

El río profundo de su voz ancestral se incorpora para señalar lo siguiente:

Yo nací en Cajamarca, Tolima, el 6 de abril de 1956, nuestro padre nos cuenta que cuando la violencia del 9 de abril nos radicamos en Pasca, Cundinamarca –en el Sumapaz– allá fuimos criados, eran veredas muy aisladas, allá tocaba llevar los mercados cada ocho días o cada quince desde Fusa. Yo estude hasta quinto de primaria, que en esa época era como estar en el bachillerato, en la escuela Juan XXIII, que le pusieron así porque fue cuando murió el papa Juan XXIII, estudiamos mixto que llaman... con una profesora Clemencia Melo Rodríguez.

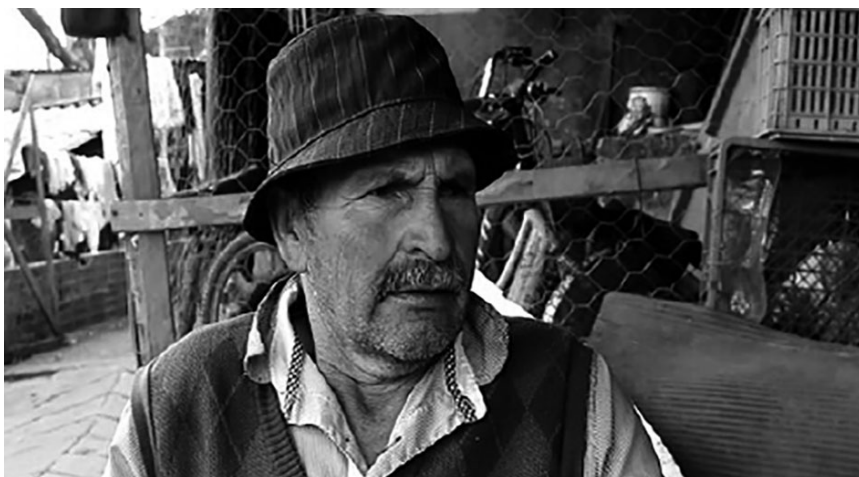
Yo llegue acá hace 50 años, si porque llegue en el 72 aquí a Usme y la profesión de nosotros ha sido la agricultura y la ganadería y en ese tiempo aquí todo era páramo, entonces ahí ya nos fuimos formando, después me fui a prestar servicio militar, volví y seguí en la agricultura y la vida pues ha sido pesada, tremendo... Lo del campo no ha sido nada fácil, desde ese entonces hemos estado por aquí con doña Mery, ella era las que nos cocinaba por allá debajo de unos palos por allá en los potreros. A mí me gustó harto trabajar con la acción comunal, hace 25 años yo fui presidente del barrio Tiguaque, entonces ayudé a la legalización del barrio y a impulsar proyectos que se han hecho por parte de la alcaldía y de las instituciones del gobierno.

A las reminiscencias de Luis se suma la voz de su esposa Luz Mery Marques, a quien conoció en Tiguaque y quien desde entonces le ha acompañado y alentado en cada una de sus iniciativas, con la agudeza y firmeza que caracteriza a la mujer santandereana, mientras anota con orgullo que es oriunda de Capitanejo, agrega lo siguiente:

Yo estuve en los primeros festivales del agua, he estado en cuatro festivales, los cuales han estado liderados por la comunidad, recuerdo que estuvo don Aldemar, doña María Inés, William Jaramillo, don Bruno Silva, (el cual fue un gran líder), mi esposo, Alberto Cueca, en el último que participe y en el cual fui reina en el 2015.

Las palabras de Luz Mery indican la relación estrecha entre el agua y los habitantes de Tiguaque, cual si fuese un mandato emanado del nombre mismo de este territorio, toda vez que dentro de los múltiples significados otorgados por el pueblo muisca se encuentra el de “los vecinos de las quebradas”, siendo la quebrada Yomasa la más significativa. En la etimología de su nombre se puede rastrear el origen mismo del Festival del Agua, el cual entraña un significado especial en el imaginario de los tiguaqueños.

Figura 2. Alberto Cueca



Fuente GMH, IED San Cayetano

Figura 3. Luz Marques, durante el Festival del Agua, año 2015



Fuente. Familia Cueca, Marques.

En el festival se puede hallar la búsqueda y la reformulación de identidades culturales, en cuanto se ha constituido en un marco propicio para la puesta en escena de la capacidad creativa y movilizadora de los habitantes de los barrios altos de Usme. No sorprende en estas condiciones que tales festividades estén pensadas como momentos privilegiados que permiten no sólo celebrar, sino también comprender a Tiguaque como un espacio geográfico apropiado por todos los habitantes, que se constituyen en comunidades de práctica.

No existe un territorio que no haya sido constituido por procesos de territorialización (apropiación social de la naturaleza que implica relaciones de poder en el ámbito, económico, social, político y cultural), siendo procesos además en donde los sujetos sociales se otorgan sentido a sí mismo y a sus hábitats, y de esta forma construyen identidades constituyendo territorialidades, entendidas como formas de ser, estar, sentir y vivir el territorio (Goncalves, 2009).

Las formas como se vive, se siente y se apropia el territorio confluyen en esta festividad, la cual salta a los ojos de Alberto Cueca como gotas de luz que brotan de la cascada de sus experiencias:

En los primeros festivales cada barrio participaba con una actividad, con una orquesta y con su respectiva reina, había diferentes tipos de presentaciones, sacábamos los animales, los burros ataviados de cantinas, era todo tan antiguo, se hacían casetas para vender, para ayudas del sostenimiento del mismo festival. Es que esta es una tierra buena, fértil para la agricultura, especializada en cultivos de papa, arveja, habas y también para la cría de animales.

La Alemana: una cervecería en los cerros surorientales

Somos instantes eternos navegando en el eco de la existencia, donde el tiempo es nuestro conductor, cual pasadizo donde se entra al infinito y la muerte por fin deja de existir. Así lo corroboran las historias que se siguen tejiendo en este recorrido por las voces del viento y de la lluvia, a las cuales se suman la de Julio Contreras, guardián del tiempo, oriundo de Usme, con el que se reconstruirá la historia de uno de los hitos territoriales (lugares socialmente significativos) de La UPZ 52, como lo es la antigua fábrica de producción de cerveza conocida como La Alemana.

La Cervecería Alemana fue constituida a través de la escritura pública 950, otorgada ante el notario tercero del circuito de Bogotá el 28 de marzo de 1957, mediante la que se estableció la sociedad denominada: “Cervecería Colombo Alemana Limitada”, cuyo extracto se registró en la Cámara de Comercio de Bogotá, el primero de abril del mismo año, donde aparecen como socios fundadores con un capital de 670.000 pesos, los señores Ernesto Wersin, Heriberto Hublitz Rehm, Henry Wolf Karrer, Peter Raeth Haibel, de nacionalidad alemana; Ignacio Ospina Castro, Alfonso Ospina, Luis María Barragán de nacionalidad española y Angélica Sánchez de Wolf. A los que se les

autorizaba la explotación del negocio de cervecería en Bogotá y en cualquier parte del territorio del Estado colombiano⁵ (Escritura 2213, Notaria décima de Bogotá).

El señor Julio trabajó en esta cervecería en el año de 1967. Él empezó esta labor alrededor de los 17 años de edad, la cual ejerció a lo largo de 11 años. Sobre sus años vinculados a la empresa rememora lo siguiente:

Nosotros empezamos produciendo la cerveza Alemana, la Extra y la Pony Malta pequeña. En aquella época había 110 trabajadores distribuidos en 2 turnos, uno de día y el otro en la noche, la jornada laboral iniciaba a las 7 de la mañana y concluía a las 7 de la noche, los trabajadores estaban encargados de toda la cadena de producción. Unos se encargaban de la máquina enjuagadora o lavadora de envases, los otros de la envasadora y la plastificadora, porque ahí era cuando se le ponía la etiqueta, que era de unos 20 centímetros. A la botella de la cerveza Alemana le ponían 2 etiquetas y a la de la Extra 1, en cambio la botella de la Pony Malta si traía su propia etiqueta; se les ponía su lote y su respectiva fecha de vencimiento; de ahí la bebida pasaba a la pasteurizadora bajo una temperatura promedio de 30 grados, para finalmente ser encanastada. En cada turno se producían de 8 mil a 10 mil canastas, las cuales eran recogidas por los camiones durante la mañana y la noche (Julio Contreras, 2022).

Figura 4. Ruinas actuales de la otrora Cervecería Colombo Alemana



Fuente: Grupo de Memoria Histórica IED San Cayetano.

5 Sin embargo, el 26 de diciembre de 1958, mediante la escritura pública 4944 suscrita ante el notario tercero del circuito de Bogotá, entraron a ser parte de dicha sociedad los señores José Fernández García y Jorge Fernández Díaz, los cuales elevaron el capital social de la compañía a través de la suma de 2.512.500 pesos.

De su época como trabajador los recuerdos de Julio afloran en su rostro cual si fuesen ríos que descienden por un valle serpenteante, de donde afloran las palabras que por instantes se quedan suspendidas en ese pasadizo hacía lo vivido en la cervecería Colombo Alemana en compañía de su hermano Rodolfo, a quién recuerda con especial cariño y nostalgia puesto que señala:

Rodolfo falleció después de tres meses de haber estado hospitalizado, como consecuencia de la labor que él desempeñaba en la fábrica, y no era para menos, imagínese que como él se hacía cargo de la planta de cocinamiento, donde se procesaba la cebada, el maíz, el repollo, el lúpulo, el azúcar y la sal, entonces por su labor de fogonero estuvo por muchos años expuesto a 140 grados de temperatura, los que terminaron deteriorando su vida.

Julio también resalta la incidencia social y ambiental de la fábrica en el sector de Tiguaque desde el momento de su fundación. Sobre este primer aspecto resalta la notoriedad que adquirió al generar algunos renglones de empleo, el apoyo a las actividades culturales de la comunidad (bazares, reinados locales) y las relaciones laborales con sus trabajadores.

Sobre la cuestión ambiental señala el posicionamiento geográfico de la cervecería en cuanto se asentó en los terrenos circundantes de la quebrada Yomasa⁶, de la cual se extraía el agua para la fabricación de la cerveza y para la generación de energía. En este orden de ideas, dentro de los denominados bienes muebles de la empresa se encontraban los terrenos denominados el salto de Yomasa, que hacían parte de la finca Santa Rosa; así como la finca denominada el Saltico, ubicada en la otrora vereda Tiguaque, la cual pertenecía a una extensión mayor de terreno llamado La Suiza (Escritura 2213, Notaría décima de Bogotá).

6 El nombre de este importante hito geográfico y ambiental proviene del vocablo muisca Iomy, que significa papa, batata o tubérculo.

Aunque Julio no recuerda ningún conflicto laboral significativo entre la compañía y sus empleados, vale la pena mencionar la disputa sostenida por la cervecería hacia marzo de 1984⁷ con el ciudadano Héctor Garzón por el globo de terreno llamado la Suiza Oriental, a quién se acusaba de invadir estos predios, porque a partir de esta situación se puede rastrear la manera como la empresa fue transformando las relaciones sociales en el territorio.

Ahora bien, la Alemana durante sus casi cuarenta años⁸ de funcionamiento se convirtió en un hito histórico que permanece en la memoria colectiva de los habitantes de los Barrios Altos de Usme. Sus actuales ruinas se han convertido en un espacio y testigo del vínculo identitario creado con sus antiguos pobladores; las ventanas, de noche la luz amarillenta que aún parece proyectarse sobre la antigua vía a la ciudad de Villavicencio, como un par de ojos que pintan con rímel el asfalto, los anhelos y las luchas de sus trabajadores, merecen otro capítulo aparte de estas historias de barrio.

El barrio y sus historias

En el barrio se encuentra latente un pedazo de historia que es urgente sacar a la luz pública, no solo para recordar un pasado reciente o lejano, sino para intentar comprender un presente en continua y acelerada transformación⁹.

7 Archivo de Bogotá. Secretaría de Gobierno. sección querellas. Denuncia presentada por Cervecería Colombo Alemana S.A por intermedio de su representante legal Dr. Mario Gallego Hencke, identificado con C.C 5817047, contra Héctor Garzón, por ocupación de hecho, en la Suiza Oriental.

8 Los socios fundadores finalizando la década de los años sesenta vendieron la fábrica a la cervecería Bavaria. Empresa que duró establecida en el territorio hasta entrada la década de los años noventa; finalmente la compañía liquidó la sociedad en el año 2003, dejando los terrenos donde se encontraba establecida bajo la potestad de la Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá.

9 Universidad Arcis. *Voces del barrio Yungay. Primer concurso de historias del barrio Yungay*. Santiago, Editorial Arcis, 2009, p. 12. Ver. Michel Contreras Muñoz. *Historias de barrios contadas por sus habitantes*. Universidad de Chile, Facultad de Arquitectura y Urbanismo. 2015, p. 23.

Las historias ocultas que se han escrito y que se siguen construyendo en el discurrir cotidiano de nuestros barrios y que afloran en los espacios escolares, expresan la realidad que se teje en sus rincones, aceras, calles y esquinas. Espacios que por excelencia son el escenario que invita a construir una historia viva que se alimenta de la memoria colectiva, la que bien podría ser la savia que alimenta lo que desde la pedagogía crítica se ha dado en llamar currículo oculto. La reflexión de la ciudad como un espacio educativo le ha legado a la escuela nuevas exigencias, como el reconocimiento contextual donde la formación de niños y jóvenes reconocedores de sus entornos socioculturales se convierte en una impronta de aprendizaje y de investigación en el binomio establecido entre ciudad – escuela.

Las voces del viento y de la lluvia son una apuesta por establecer una línea de contacto entre el barrio y la escuela, en la que las fronteras que separan a la institución y la UPZ La Flora se difuminan para traducirse en los relatos de la montaña y los abuelos, en los que la oralidad emerge como una madeja que se desprende de los cerros como un hilo de colores, que asoma en el horizonte como un ave que se posa como queriendo decir algo acerca de las experiencias significativas de este territorio, en la que los jóvenes empiezan a descubrirse a sí mismos.

La historia oral emerge en esta experiencia como una construcción dialógica en la que los estudiantes dignifican a las personas de sus barrios al darles la posibilidad de contar sus memorias y compartirlas con el grueso de la comunidad. De esta forma, esta memoria explicitada se convierte en un instrumento de acción para poner en valor determinados aspectos de los grupos sociales que pretenden afirmar otras visiones de su identidad y pensar otras formas de descubrir el pasado, más allá de las que constan en los registros oficiales. De otra parte, se ha convertido en una oportunidad para que los jóvenes desde una postura investigativa indaguen por su vida y su entorno, asumiendo una posición crítica frente a la sociedad de la que hacen parte.

Paralelamente, este ejercicio ha implicado una visión plural del pasado a través de los intercambios intergeneracionales, en la que los lenguajes y los distintos paradigmas culturales, de jóvenes y adultos mayores, se funden en la reconstrucción de historias en las que se resignifican las experiencias o relatos de los de abajo. La memoria y la oralidad, ejes de este trabajo investigativo, se convierten en una herramienta y en un medio para las nuevas fuentes de conocimiento sobre la constitución de los barrios altos de Usme, un insumo valioso para la conservación de fuentes alternas a la historia oficial, pues preservan a través de la tradición una serie de preceptos culturales que nutren las identidades colectivas de La UPZ La Flora.

Es ahí donde la oralidad cumple un papel fundamental en el desarrollo de la historia, pues los testimonios son fuentes que se refieren a experiencias contadas desde el pasado, pero en perspectiva del presente, al posibilitar la reconstrucción de acontecimientos de la realidad barrial que frecuentemente permanecen ocultos en el discurrir de la inmediatez propia del funcionamiento de las ciudades contemporáneas, pero que afloran en la naturalidad de las palabras y los relatos de los habitantes de nuestros barrios, en las que ellos dan a conocer el devenir de su territorio, sus deseos, sueños y expectativas de vida.

Así mismo, el territorio como espacio de aprendizaje se concreta en la pedagogía y en el acto de caminar, en el cual los estudiantes vivencian un proceso formativo cargado de experiencias y significados de sentido, donde se entiende el acto educativo como un proceso de vivificación cultural y espiritual que intenta incluir, agrupar e integrar todas las tradiciones en la cultura.

La historia oral ha brindado elementos para comprender las maneras como la gente de San Pedro, Tiguaque, Las Violetas, entre otros, recuerda y construye sus memorias. Convirtiéndose en un método para crear sus propios documentos, los que

por antonomasia han sido diálogos explícitos sobre la memoria en los que han asomado como el sol al amanecer experiencias pasadas y el contexto cultural en el que salvaguardan sus recuerdos.

En otras palabras, los testimonios de historia oral están profundamente influidos por discursos y prácticas del presente y pertenecen a la esfera de la subjetividad. Debido a la naturaleza verbalizada de nuestros pueblos, la idea de rescate testimonial, su custodia y conservación tienen, en última instancia, el objetivo de consolidar una memoria histórica que, a despecho de circunstancias, catástrofes y mitos, se ha hecho ella misma presente en todos los momentos y circunstancias (Daza, 2017).

Los testimonios orales no son un simple registro, más o menos adecuado de hechos del pasado. Por el contrario, se trata de productos culturales complejos, puesto que en ellos convergen cosmovisiones que por su naturaleza no son fáciles de aprehender entre memorias privadas, individuales y públicas, entre experiencias pasadas, situaciones presentes y representaciones culturales del pasado y el presente.

Las voces del viento y de la lluvia hace parte de ese esfuerzo por rescatar de la bruma del olvido la experiencia de los abuelos y de los habitantes de nuestros barrios, dándole vida a sus testimonios, sentires y formas de asumir e interpretar el mundo. En la que se ha establecido un compromiso ético-político de construcción colectiva de una historia cargada de sentido y de múltiples significados y, en suma, como un instrumento de transformación de nuestras vidas.

Referencias

Contreras, M. (2015). *Historias de barrios contadas por sus habitantes*. Chile: Universidad de Chile, Facultad de Arquitectura y Urbanismo.

Cuesta Bustillo, J. (1998). Memoria e historia. Un estado de la cuestión. *Ayer*, 32, 203-246.

- Daza, D. (2017). Aportes de la historia oral a la enseñanza de las ciencias sociales. En *Cambios y Permanencias*, 8(2), 1027-1051
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Halbwachs, M. (2002). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Porto Goncalves, C W. (2009). *Territorialidades y luchas por el territorio en América Latina. Geografía de los Movimientos sociales en América Latina*. Venezuela: Editorial IVIC.
- Quessep, G. (1993). *Palabras perdidas; La granada entreabierta. Antología Poética*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Ruiz, M. (2002). *Territorio y cultura en el barrio La Libertad*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Saban, K. (2020). De la memoria cultural a la transculturación de la memoria: un recorrido teórico. *Revista Chilena de Literatura*, (101), 379-404.
- Silva, B. (1999). El alteño. En *Bogotá, historia común*. Bogotá: Departamento de Acción Comunal Distrital.
- Váldez, M. y Toncon, J. (2021). La gente del agua: Vínculos comunitarios tejidos alrededor de la construcción de los barrios altos de Usme (Tesis de Grado, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá).

Fuentes primarias

- Archivo de Bogotá, IDPAC, Junta de Acción Comunal Vereda Tiguaque –sector San Pedro 1970– 1990, Caja 46.
- Archivo de Bogotá. Secretaría de Gobierno, sección querellas. Denuncia presentada por Cervecería Colombo Alemana S.A por intermedio de su representante legal Dr Mario Gallego

Hencke identificado con C.C 5817047, contra Héctor Garzón, por ocupación de hecho, en la Suiza Oriental.

Notaría Décima del Circuito de Bogotá. Copia de Escritura N° 2213, del 8 de septiembre de 1959. Venta del señor Alberto Segura Herrera, a la sociedad Cervecería Colombo Alemana.

Fuentes de testimoniales y entrevistas

María Bernal. Entrevista semiestructurada, realizada el 1 de abril de 2022.

Matea Bavativa. Entrevista semiestructurada, realizada el 4 de abril de 2022.

Henry López. Entrevista semiestructurada, realizada el 4 de abril de 2022. Elaborada por Santiago Jiménez Sandoval.

Alberto Cueva. Entrevista semiestructurada, realizada el 8 de abril de 2022. Elaborada por Valentina Sandoval.

Luz Mery Marques. Entrevista informal, realizada el 8 de abril de 2022.

Julio Contreras. Entrevista informal, realizada el 8 de abril. Elaborada por Yarlin Dávila.

Lombricenta, recicladora de nutrientes

Iris Johanna López Chaparro¹

Desde el 2014 en el colegio Sotavento IED se adelantó el Centro de Interés en Agricultura, en el que participaron estudiantes de grado noveno, se trabajó con actores externos como CEMEX en el año 2015, quien prestó un lote para adelantar prácticas de siembra y cosecha con nuestros estudiantes, esto motivó al trabajo en la huerta y de compostaje a nuestros estudiantes y de manera personal a mi como docente.

El colegio cuenta con un espacio físico medianamente amplio, unos 20 metros cuadrados, para producir vegetales sanos y orgánicos, pero este suelo es muy pobre y necesitaba de su adecuación. Dicho centro de interés se apoya de la Lombricultura que se inicia con dos kilos de lombrices de tierra, rojas californianas de la especie *Eisenia Foetida*. En este año se realizan actividades con los estudiantes que participaron de este centro de interés conociendo sobre la morfología, la fisiología de este invertebrado, cómo transforma y recicla los nutrientes. Contá-

1 Docente de Ciencias Naturales y Educación Ambiental en el colegio Sotavento IED. Licenciada en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Colombia.

bamos con un pequeño restaurante en el colegio, de allí procedía la mayor parte de los residuos orgánicos con los que se alimentaban las lombrices y obteníamos el vermicompost. Con este se logró recuperar el suelo pobre, poco a poco dejó de ser motivo de polución en nuestras caras y la de nuestros niños, y se convirtió en una zona verde de nuestro colegio.

Una vez regresamos del receso de casi dos años, por el tema del Covid-19, se decidió reactivar la huerta, pero antes debíamos solucionar un problema y era el del suelo, ya que el colegio había adquirido un jardín vertical, el objetivo entonces era tener el lombricultivo para poder tener la lombricomposta, un excelente abono orgánico. Además de mitigar el cambio climático, ya que los residuos orgánicos registran un gran porcentaje que va al relleno sanitario.

Lombricultura se convierte entonces en la excusa perfecta para elaborar abono orgánico, pero también es un ser vivo que para las clases de biología es un gran tema que articulando con los temas de respiración, digestión, sistema nervioso y reproducción serán aprendidos de una manera diferente gracias a ellas.

Problematización

Según Carallido *et al.* (2021) la enseñanza a través de las huertas escolares son propuestas educativas fuera del aula para promocionar un aprendizaje contextualizado. No obstante, somos conscientes de los obstáculos y dificultades que tienen los maestros para realizar este tipo de experiencias innovadoras, derivadas principalmente de la falta de apoyo del centro y de recursos, así como de formación docente permanente, lo cual sucede igualmente en otros contextos internacionales. A pesar de ello, el momento de crisis sanitaria, que nos ha “empujado” a salir del aula hacia espacios abiertos para disminuir la probabilidad de contagio por Covid-19, puede ser un buen momento para explorar este recurso educativo que es ilimitado.

Entonces con el proyecto de lombricultura se busca dar un paso nuevamente hacia la realización de la huerta escolar en el colegio Sotavento IED, como primer gran objetivo, en cuanto a la mitigación del cambio climático, haciendo un buen aprovechamiento de los residuos orgánicos.

Los residuos orgánicos se produce en nuestras casas, para el caso específico de Colombia, según Cárdenas (2018), se producen alrededor de 10 millones de toneladas diarias y se estima que un porcentaje mayor al 60% pertenece a orgánico, un 10% es reciclado y el restante es inorgánico; también dicen las estadísticas que más de un 50% de las basuras tienen un mal manejo, un problema que con este trabajo se busca presentar una solución y en vez de generar contaminación y quitar espacio se espera que se pueda generar energía y oportunidades de trabajo.

Si todo esto ya lo hemos leído en varios proyectos que aparecen en los contextos escolares, ¿que marca la diferencia con Lombricultura, la recicladora de nutrientes?, ¿qué es eso diferente que generará un gran impacto en nuestros estudiantes de quinto grado, especialmente el grupo 502? El grupo 502 está conformado por 35 estudiantes, el grupo 603 por 33 estudiantes, el grado séptimo por 75 estudiantes y el grado octavo por 78 estudiantes. La diferencia con otros proyectos es poder trabajar desde las ciencias naturales apoyados en la tecnología y la informática, como una excusa que motive a los estudiantes y que promueva el sentido de investigar, de indagar. Para poder aprender es necesaria la curiosidad, el tener una excusa potenciará esas habilidades científicas en el ámbito escolar.

El colegio Sotavento IED está ubicado en el barrio con el mismo nombre, perteneciente a la UPZ El Tesoro en la Localidad 19 de Ciudad Bolívar, con una población oscilante de 480 estudiantes en la jornada mañana, desde grado Quinto a grado Once, pertenecientes al estrato socioeconómico 1 y 2.

El hecho de tener unas cubetas plásticas donde viven unas 200 o más lombrices rojas despertó la curiosidad de los estudiantes, y cuando algunos de los temas abordados en el currículo se ven relacionados con estos organismos esperamos tengan una gran aceptación para ser considerados como un ejemplo a seguir.

El preguntar o indagar sobre un organismo vivo y como este interviene en un proceso biológico sería una excusa perfecta para aprender de una manera diferente

Planteamiento de la solución pedagógica del proyecto

En la enseñanza de las ciencias naturales, específicamente en biología, a lo largo de más de veinte años de experiencia he notado cómo los estudiantes buscan un referente o un animal que les gusta, que les llama la atención. La lombriz de tierra es un animal que reúne ciertas condiciones que lo hacen único, su movimiento ya que al no tener extremidades y aun así poder desplazarse constituye un gran interrogante inicial, su parecido morfológico como cuerpo tubular alargado hace que tenga similitud con un gran vertebrado como la serpiente, generando una confusión entre estos dos, aun en grados superiores.

Escoger a la lombriz representó un primer gran paso, y a partir de este todas las dudas que giran en torno a un organismo vivo como las siguientes: ¿cómo se reproducen?, ¿cómo se alimentan?, ¿cómo es su sistema circulatorio, ¿tienen sangre, corazón?, ¿cómo respiran?, ¿sienten? Todas estas inquietudes formuladas por los niños y niñas de ciclo tres de manera verbal, a lo largo de los ejercicios formulados al momento de abordar un tema tan importante como el método científico.

Esto generó una gran curiosidad por parte de los estudiantes y una gran motivación. Los sentimientos que generaron los primeros acercamientos a estos invertebrados representaron para mí una gran inquietud, ya que, si bien los niños y niñas de cole-

gios rurales están muy familiarizados con este tipo de prácticas, los niños y niñas de un colegio urbano no están muy acostumbrados a tener una lombriz de tierra en sus manos, en un sector de la ciudad donde hay escasez de vegetación y cultura por lo verde, como es Ciudad Bolívar.

La primera sus caras vez tienen un gesto de asco, tal vez repugnancia, se escuchan los gritos de sorpresa: ¡Son asquerosas! Poco a poco comienzan a entender que si ellos son de un tamaño mil veces mayor a ellas no hay de qué preocuparse, sienten miedo por todos los animales como arañas, hasta los zancudos les aterran. Y entonces formular una actividad donde se perdiera el miedo a estos invertebrados fue un primer gran paso, elaborar en tela con aguja e hilo y recrear sus cuerpos vermiformes, y poder tener varias de ellas, genera un mayor acercamiento por parte de los estudiantes .

En esta actividad se utiliza tela, aguja e hilo. La idea es poder hacer las lombrices de una manera artesanal, buscando el personaje que dé vida a Lombricienta, así como la voz de la niña Aura Taladiche del grado 603, que le da vida a Lombricienta y muestra en los videos cómo vive, y, poco a poco, van descubriendo el objetivo del proyecto.

Planear las actividades iría a la par con las temáticas a abordar a lo largo de los periodos uno y dos del año 2022. En tecnología e informática con el grado quinto, grupo 502, veríamos Word, un programa de office para procesar texto. La hoja de vida de lombricienta permitiría que a la par vayan conociendo sobre la lombriz de tierra, utilicen la herramienta para presentar una hoja de vida como un primer acercamiento a este tipo de documentos, desde cambiar la letra y generar márgenes.

Otra de las actividades favoritas de los estudiantes es cuando vamos al laboratorio y hacemos uso de los microscopios, ver lo que no podemos ver a simple vista a través de estos instrumentos resulta fascinante para los estudiantes. Contamos con unos

micro preparados en el laboratorio donde está fijada el corte transversal de una lombriz de tierra, en esta actividad se buscaba acercarse a la anatomía interna de lombricenta, ella entonces es un animal por que posee tejidos, es un organismo pluricelular, es lo que esperó con esta actividad.

Otro gran tema que se abordó fue la respiración. Con la actividad anterior y la vista al microscopio de la estructura interna de la lombriz se logró una aproximación significativa al tema de la respiración cutánea. Un gran adelanto para los estudiantes es hacer comparaciones de los diferentes tipos de respiración y ubicar a Lombricenta dentro de una de ellas.

Dar paso a la pregunta de cómo se reproducen con la actividad de observación de huevos, o llamados cocones. No es muy difícil obtener dichos huevos y observar las estructuras que permiten la reproducción, pues ya está en pleno funcionamiento el lombricultivo.

Se les pidió a los niños y niñas comenzar a llevar los residuos orgánicos de sus casas, lo que equivalió a recoger más de 30 kilos durante el primer mes para empezar con el lombricultivo, esta actividad tenía por finalidad observar cómo convertirían esos desechos que trajeron en humus, que será el abono para las plantas.

Las actividades se plantean de una manera que ellos puedan llevar el registro gráfico a través de dibujos en sus cuadernos, así como un registro fotográfico para alimentar la red social. Los resultados y actividades se publicarán en una red social como Instagram bajo el perfil de @lombricenta_sotavento, se espera que los estudiantes sigan este perfil y tener allí recopilada la información.

Así como los videos donde lombricenta muestra cómo se reproduce en el mes de las madres y su aparición dentro de Notisotavento, que a su vez se transmite por TV Profe en un canal comunitario llamado Canal Cinco Tu Canal.

Actividades

Grado/Grupo	Nombre de la Actividad	Tiempo Estimado	Temática
502	Hoja de vida de lombricenta	4 horas de clase	Aprendiendo a usar Word
603	Reconociendo el lombricultivo	4 horas de clase	Método Científico ¿Cómo se hace ciencia?
	Observando a lombricenta	1 hora de clase	Instrumentos de la ciencia. El microscopio
	Construyendo lombricentas	2 horas de clase	Educación socioemocional Cuerpo vermiforme
7°	¿Cómo respiran las lombrices?	2 horas de clase	Respiración
	¿Cómo se alimentan las lombricentas?	2 horas de clase	Nutrición
	¿Recicladoras de nutrientes?	2 horas de clase	Ciclos biogeoquímicos
8°	¿Cómo son los huevos de las lombricentas?	2 horas de clase	Reproducción
	¿Sienten las lombricentas?	2 horas de clase	Sistema nervioso

Evaluación de resultados y conclusiones

Reconociendo las lombrices

En este ejercicio comenzamos por llevar a los diferentes grupos con los que trabajamos en este proyecto, los estudiantes del grupo 502 (38 niños y niñas entre 10 y 12 años), del grupo 603 (34 niños entre 11 y 13 años), los estudiantes de grado Séptimo (701 y 702) también participaron en este ejercicio. Los estudiantes de grado Octavo (801 y 802) no participaron en esta primera actividad

Llegar a la huerta genera en los estudiantes cierta inquietud, ya que es un lugar que todo el tiempo está cerrado bajo llave, como si ocultáramos algo muy valioso. La verdadera razón es que la ubicación del lugar hace que represente un riesgo potencial, como el ingreso de personas ajenas que puedan hurtar la institución.

Ellos (todos los grupos) tenían muchos sentimientos en la primera visita como asco, pensaron encontrar malos olores, y para muchos las lombrices generaban miedo. Poco a poco tenían

más interés y muchos quisieron tener una lombriz en su mano, sin dejarla caer, ya que se presentó que al tenerlas en su mano reaccionaron de manera violenta arrojándolas al piso (Ver Figuras 1 y 2).

Figura 1. Lombrices juveniles.



Figura 2. Reconociendo lombrices.



Recolección de residuos orgánicos

Los estudiantes recogen los residuos orgánicos de sus casas, pero también del refrigerio que les entrega el PAE, es una buena decisión entregar la comida para Lombricienta. Las estibas permiten la recolección de este tipo de residuos para alimentar las lombrices.

Figura 3. Recolección de residuo orgánico.



Recolección de humus

Después de tres meses logramos recolectar una sustancia similar a un sustrato húmedo y rico en nutrientes, para futuros proyectos estaría realizar su análisis e impacto en el crecimiento de plantas.

Figura 4. Humus.



Hoja de vida Lombricenta

En esta actividad solamente se contó con la participación del grupo 502, dado que en este grupo oriento dos horas de tecnología e informática y es posible establecer una articulación, trabajando el tema de Word, construyeron la hoja de vida usando unas características y datos de la lombriz para poderla conocer de una manera diferente, comenzando por el nombre científico. El concepto de nombre científico en grado quinto aún es difícil de comprender, sin embargo los estudiantes retienen un nombre científico de una mejor manera.

Los datos solicitados en el formulario fueron:

Nombre científico:

Apodo:

Rasgos físicos:

Experiencia:

Comida favorita:

Miedos:

Número de hijos:

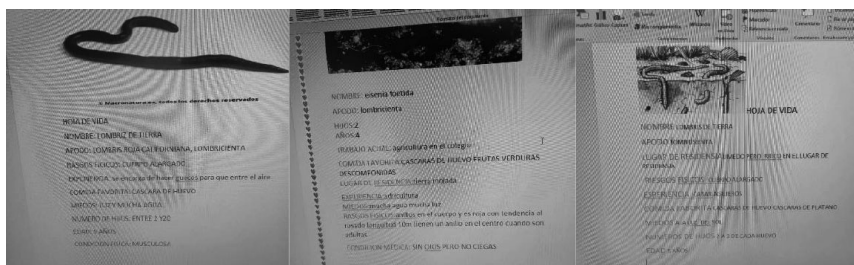
Edad:

Condición física:

Trabajo actual:

A medida que ellos diligenciaban la información debían buscar en diferentes páginas web y completar. Para ellos fue una gran experiencia, al mismo tiempo nuestra Lombricenta se convierte en una excusa para aprender.

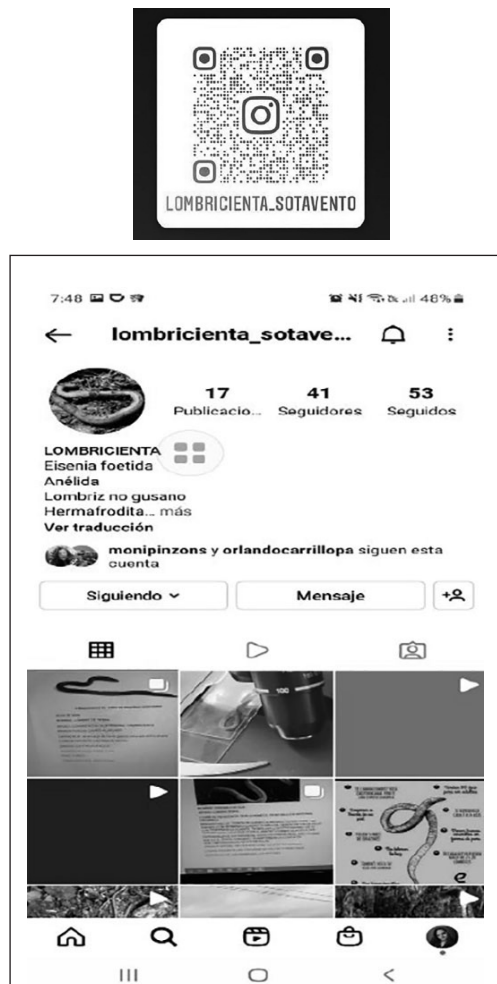
Figura 5. Hojas de vida elaboradas en Word.



Recicladora de nutrientes en Instagram

Como una oportunidad de utilizar las redes sociales e interactuar con la comunidad se abrió una página, que en un comienzo se llamó @ciencias_2022, pero teniendo en cuenta la pertinencia de un buen nombre decidimos llamarla @lombricienta_sotavento y es el espacio virtual además del sitio <http://sites.google.com/view/cienciasotavento> donde se exhibirán los videos realizados, en los que Lombricienta es la protagonista.

Figura 6. Pantallazo perfil Instagram.



Buscando a lombricianta

Figura 6. Lombricianta en proceso.



Figura 7. Lombriciantas terminadas.



En el desarrollo de esta actividad los niños además de realizar una actividad como coser, actividad que hoy no es muy común en los colegios, revisando en internet me encontré con lo siguiente:

En el archivo es común encontrar diferencias entre la educación de los hombres con las mujeres. Así, en el Decreto N. 003468 de 1950 para la enseñanza en las Escuelas Urbanas se propone que en la primaria a los niños se les enseñe labores rurales, mientras que a las niñas los oficios domésticos. Asimismo, mientras que las mujeres deben aprender de jardinería, los hombres de agricultura. Lo anterior, se ejemplifica más claramente en el caso de la educación física.

Después de 72 años es interesante comprender cómo la costura en este caso ha dejado atrás el género, así como de ser obligatoria en los colegios, entender que esta actividad les gustó mucho, elaborar una lombriz es algo que para ellos al comienzo significó sensaciones o sentimientos de repulsión, ahora representa algo que dicen “es muy tierno”.

Haciendo un análisis desde lo pedagógico, acá tenemos un caso de trasposición didáctica. Como dice Nahum Montagud Rubio en su artículo publicado en la web: “La trasposición didáctica implica una serie de fases en las que el conocimiento científico es adaptado progresivamente al nivel de los estudiantes. Este conocimiento se va moldeando de acuerdo con los objetivos del currículum propuesto por las autoridades de la educación”. Llegar a los estudiantes de Ciclo 3 con estas actividades logró entender que el aprendizaje con una motivación y con un elemento representativo, en este caso la lombriz de tierra, hace que ellos se motiven y logren tener un aprendizaje significativo.

Lombricienta es mamá

Con motivo de la celebración del mes de mayo, donde celebramos el mes de la madre, Lombricienta muestra cómo es su forma de reproducción, sus huevos, su eclosión y cómo son las lombrices en su etapa juvenil. Al ser seres hermafroditas pueden cumplir un papel en la enseñanza de la diversidad.

Figura 8. Huevo o cocón.

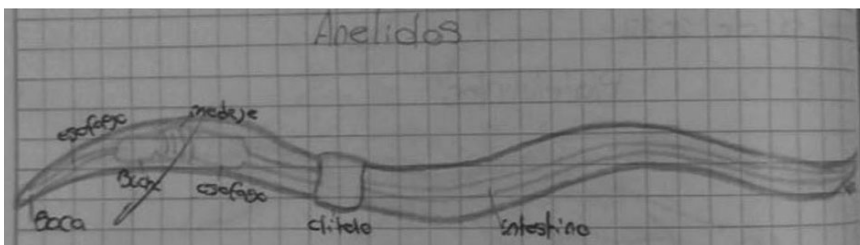


Foto tomada de Internet, autor desconocido

A lo largo del desarrollo de las diferentes actividades los estudiantes mostraron interés en este invertebrado, algo interesante para resaltar es que cada vez que nombro a Lombricenta ellos hacen una asociación, lograron comprender de una mejor manera los conceptos asociados con ellas, a lo largo de las pruebas escritas se pudo evidenciar una mayor cantidad de estudiantes que respondieron de manera acertada, el tema de respiración cutánea, por ejemplo, aún después de varias semanas ellos logran conectar los conceptos.

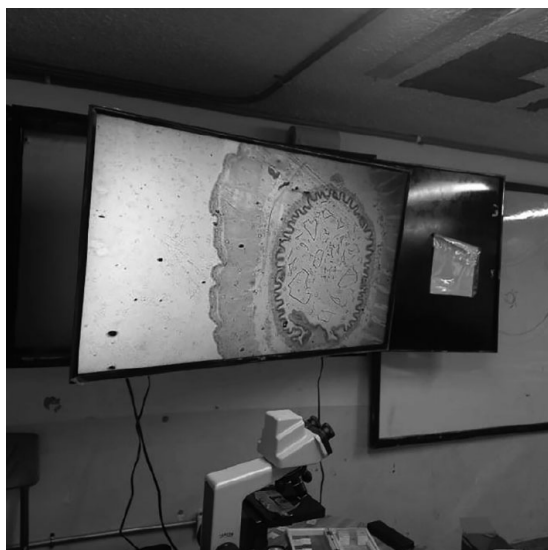
En la Figura 9 se puede apreciar los dibujos en los cuadernos de los estudiantes mostrando las diferentes funciones como circulación (foto parte superior) y la digestión (parte inferior).

Figura 9. Fotografías de cuadernos de estudiantes de grado octavo.



Descubrir cómo la anatomía interna de la lombriz de tierra aporta al estudio de los tejidos animales, en este caso el tejido epitelial y tejido muscular, permite que en próximos proyectos o en la siguiente fase se pueda ampliar el tema y comparar con otros organismos.

Figura 10. Observaciones microscópicas de la anatomía interna de la lombriz de tierra



Reflexiones finales

Los niños, niñas y jóvenes con los que trabajamos se sienten motivados con un elemento representativo, en este caso la lombriz de tierra logró que ellos se interesaran mucho más por la biología. Aprender biología es un proceso que toma su tiempo y esas habilidades científicas se empiezan a fortalecer desde los primeros ciclos, en este caso la observación y la indagación logran llegar al aula de una manera diferente.

Más allá del proceso de lombricultura, que por cierto en este proyecto no tuvo una sólida participación, realmente no se tuvo por objeto el tema, pero sí en la medida que los niños traían el alimento y descubrían al pasar el tiempo como se transforma-

ba ese alimento en humus, que es el producto final de todo el proceso.

Es importante resaltar que dura tres meses poder obtener una cantidad aproximada a un kilo de una estiba de un peso aproximado de 10 kilos, en este caso por un accidente, como la no señalización en el espacio este fue depositado en otro lugar, perdiéndose el trabajo de meses. Lo que demuestra que lo importante fueron los procesos que se desarrollaron.

En este grupo de estudiante contamos con varios niños y niñas con discapacidad, como baja visión y cognitivos, quienes comprenden y disfrutan de igual manera con Lombricienta y encuentran un motivo más para aprender, por ejemplo, la actividad que incluía la costura lograron terminarla en casa con ayuda de los padres de familia.

Esta experiencia también ha permitido abordar procesos como la diversidad. Dado que la lombriz de tierra es hermafrodita, se logró en grado octavo poner un contexto que paralela algunas identidades.

Como recomendación, además de sistematizar la experiencia con una bitácora de experiencias como pueden ser los cuadernos de los estudiantes, se propone buscar diferentes representaciones que a los niños y niñas los motiven a aprender, no siempre el tablero y los libros serán la primera opción.

Los aprendizajes, como la resiliencia, son claros en la elaboración de este escrito, agradeciendo a mi tutora Luz Yehimy Contreras Chaves y el acompañamiento de Vanessa Cabrales, ya que en medio de una situación difícil, con problemas de salud mental como la depresión, fue Lombricienta mi mayor motivación, ellas con su paciencia lograron que pudiera culminar este escrito.

Agradecimientos especiales a mi equipo de trabajo en el Proyecto Notisotavento, el que desarrolla tu pensamiento, las docentes Adriana Rosero y Sandra Toro Sierra, quienes me han

acompañado en este proceso de divulgación de la enseñanza de las ciencias, así como a TV Profe y al Canal Cinco Tu Canal.

Maestros y Maestras que Inspiran 2022 me motivó a ser mejor maestra, a seguir entregando y haciendo mejor mi labor, construyendo y aportando un grano de arena para que nuestros niños y niñas hagan lo que tienen que hacer en la escuela: disfrutar, curiosar y nunca dejar de preguntar.

Mi frase de cierre: “Hagas lo que hagas, siempre hazlo con amor”.

Referencias

Carballido Morejón, J. L., Morón-Monge, H. y Daza Navarro, M. P. (2021). El huerto escolar desde un enfoque indagativo: investigando las lombrices. *Investigación en la Escuela*, (103), 75-93. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i103.06>

Cárdenas, O., Sotelo Rojas, H. y Chávez Porras, Á. (2011). Diseño y proyección logística de un centro de acopio y manejo de residuos sólidos para el relleno sanitario Doña Juana. https://www.umng.edu.co/documents/10162/745280/V3N1_3.pdf

Innovación tecnológica, transformando la ruralidad

Diego Armando Sulvará Ramírez¹

El colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela tiene tres núcleos principales: La Unión, Erasmo Valencia y Tunal Alto, son 17 sedes en total. La sede del Tunal Alto tiene como responsabilidad las escuelas de La Concepción, El Salitre, San José, y las escuelas de la cuenca del río Nevado, Totuma Alta, Totuma Baja y Pedregal. Estas escuelas territorialmente se ubican en el departamento del Meta, pero administrativamente las atiende la Secretaría de Educación de Bogotá. En estas tres escuelas no hay energía eléctrica, no hay red de celular y la única forma de acceder es por medio de caballo o mula.

Teniendo en cuenta las características del contexto y de la población atendida en el núcleo educativo y el resultado de las pruebas de Estado, se hace necesario diseñar estrategias de aprendizaje interdisciplinar que tengan un hilo conductor para desarrollar habilidades y competencias en los estudiantes y docentes.

¹ Licenciado en Informática Educativa. Magíster en Gerencia de Tecnologías de la Información y la Comunicación. Docente del colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela IED. Contacto: dasulvarar@educacionbogota.edu.co

Con la idea de diseñar estrategias de mejora se buscan diferentes maneras de llegar a cumplir con los objetivos planteados, teniendo en cuenta mi formación posgradual desde la cual fundamenté la generación de proyectos tecnológicos. Luego de revisar la información para obtener recursos para la compra de material por parte de la Secretaría de Educación, generé una propuesta presentada como proyecto de inversión, a la cual se le dio respuesta positiva y se le asignó un rubro para la compra de kits de robótica, sistemas de riego automáticos, impresoras 3D y paneles solares, estos últimos con el fin de proveer de energía a las escuelas de la cuenca del río Nevado y crear puntos sustentables en cada uno de los núcleos.

Teniendo en cuenta que se disponía de un material de apoyo se implementó el proyecto de robótica STEMH (abreviatura del inglés ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas y humanidades). Para desarrollar esta estrategia se estableció comunicación con los docentes de las diferentes áreas de la institución y se trazó un plan de trabajo para ser ejecutado. Después de diversas reuniones, capacitaciones y adaptaciones del horario, se establecieron las fases y un plan de ruta.

Para desarrollar el proyecto se organizaron grupos con estudiantes desde grado tercero a grado noveno con un líder de los estudiantes y con un docente mentor. A cada uno de los equipos se le asignó un nombre de animales autóctonos del territorio y se generó un reto con kits de robótica y posibles soluciones a problemáticas del territorio para ser trabajado durante cuatro semanas. Durante este tiempo se llevaron a cabo unas fases formativas donde el grupo aprendió conceptos básicos, investigó y analizó, diseñó posibles soluciones y después construyó una solución, evaluó y presentó el trabajo realizado.

La robótica como medio de aprendizaje y enseñanza tiene aspectos relevantes y multidisciplinarios que permite al estudiante implementar diversos elementos formativos desde la tecnología y el diseño de proyectos para la resolución de problemas.

Para dimensionar su alcance se menciona que “usualmente la robótica es un campo de trabajo que contiene temas asignados a estudiantes que pertenecen a los diferentes niveles educativos partiendo casi siempre desde tercero de primaria, continuando con el bachillerato, los tecnológicos, universitarios y profesionales especializados” (Quiroga, 2018, p. 53).

El proyecto fue formulado para la atención de estudiantes de grado tercero hasta grado noveno como población objetivo para crear semilleros de trabajo, en donde se usarán herramientas adecuadas para el desarrollo de proyectos STEMH, teniendo en cuenta las necesidades del territorio, ya que se tiene en cuenta el entorno rural como contexto para desarrollar diferentes tipos de proyectos en los cuales se generen iniciativas para el progreso de las comunidades y que tenga a la escuela como ente integrador de la academia y el sector productivo.

Esta estrategia gira en torno al mejoramiento de la educación y para incentivar el estudio de la ciencia y la tecnología. Las fases para desarrollar se plantearon teniendo en cuenta las características de la población y el impacto que tiene el aprender nuevos conceptos y desarrollar estrategias para la solución de problemas de una forma secuencial y ordenada.

De esta manera se propuso como metodología de trabajo el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), con el fin de establecer una ruta metodológica que sirviera de guía para el mejoramiento y transformación del proyecto.

Problematización

En la localidad 20, en la cuenca del río Sumapaz, que hace parte de Bogotá y queda a más de tres horas de la zona urbana (dependiendo del estado de la carretera), se desarrolla un proceso académico centralizado en el colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, en el cual se buscan estrategias que permitan la mejora en el desarrollo de habilidades, para que los estudiantes puedan obtener mejores resultados académicos.

En la institución se desarrolla un plan académico enfocado en el fortalecimiento de habilidades en la transformación cárnica y lechera, lo cual es valioso e importante en el contexto, pero determina un aislamiento contextual que no permite conocer y analizar elementos de la globalización, importantes en el conocimiento de nuevas dinámicas que enriquezcan el aprendizaje de saberes necesarios en la sociedad actual.

De esta manera, surgen interrogantes sobre cómo acercar elementos importantes de la tecnología, no vista como herramienta, sino como proceso para desarrollar planes de mejora y de integración curricular que permita la superación de falencias y el acercamiento a las comunidades de aprendizaje. Con el confinamiento contextual se abren brechas que no permiten el avance en la superación de dificultades y se desconoce que en el mundo existen procesos y elementos valiosos que permiten el cierre de estas brechas.

La institución educativa carecía de elementos que facilitaran las prácticas académicas tecnológicas y los estudiantes presentaban una actitud apática y veían el uso de estas herramientas como algo alejado y distante para el uso en sus fincas, y en el manejo de los instrumentos les daba miedo dañar o perder elementos que se traían al colegio.

Otro aspecto relevante era la falta de energía eléctrica en las escuelas de la cuenca del río Nevado, lo cual impedía el uso de artefactos eléctricos y electrónicos, importantes para la adquisición de habilidades digitales. Teniendo en cuenta estos aspectos, se hizo un acercamiento inicial para que conocieran el material y sus ventajas, de esta manera se buscó concientizar y motivar, puesto que al presentarse el desconocimiento se generaba temor.

Otra dificultad que se encontró es que no existían planes de estudio del área de tecnología e informática, lo cual no permitía hacer un análisis del estado actual de las temáticas y el currículo adecuado para responder a las necesidades de los

estudiantes, teniendo en cuenta su contexto local, nacional e internacional.

Al no existir una planeación institucional se presentaba un bache enorme, ya que sin estos mapas de rutas es imposible determinar los estados actuales y los estados esperados, esto con el fin de transformar realidades que permitan incluir herramientas y procesos tecnológicos adecuados y responsables para incentivar el estudio de las ciencias, para aportar en procesos académicos y que estos se puedan replicar en procesos agroecológicos y de producción. De esta manera se generó un plan, teniendo en cuenta temáticas actualizadas y alineadas con las características del contexto y las necesidades de los estudiantes.

Dentro de los problemas identificados, uno de los inconvenientes observados fue que los docentes generaban excelentes ideas, pero en la mayoría de las ocasiones trabajamos como islas independientes, lo cual no permitía una integración curricular con el fin de establecer un trabajo transversal y así incluir la diversidad de saberes y experiencias como prácticas de gran valía para la formación de los estudiantes. De esta manera se estableció una ruta para que los docentes aportaran al proceso y desde su conocimiento generarán ideas de mejora.

Otro de los temas que no presenta avances significativos es la investigación, ya que no se tienen nociones de cómo estructurar y profundizar en procesos institucionales que permitan incentivarla, al no contar con estos planes estructurales se vuelve necesario crear una ruta de trabajo para promover el proceso investigativo desde la institución y así lograr poco a poco la integración de la comunidad.

Sin tener claro un horizonte es complejo desarrollar trabajos articulados para promover prácticas investigativas, por tal razón se busca establecer una ruta a seguir y sentar los cimientos de la investigación rural del Sumapaz, estableciendo grupos y líneas de trabajo.

En este momento los estudiantes desconocen la importancia de investigar, con este proyecto se pretende en un primer pilotaje la creación de semilleros de investigación STEMH, que permita indagar y reconocer los medios de transformación científica y social, esto con el fin de estimular desde las etapas iniciales la exploración guiada y el reconocimiento de la información como elemento diferenciador en la sociedad y su impacto en los territorios rurales.

Planteamiento de la solución pedagógica del proyecto

Esta zona rural ha estado apartada del desarrollo tecnológico y el uso de herramientas digitales es difícil y se ve como un imposible que en esos sectores se desarrollen proyectos con tecnologías de última generación. Al analizar esta situación y al ver que los resultados no eran los esperados en las pruebas internas y externas, se plantearon nuevas estrategias para responder a estas dificultades que se presentan en la institución. De esa manera, en el 2019 se estructura un proyecto de robótica STEMH para solicitar un recurso a la Secretaría de Educación.

Esta solicitud se presentó con un poco de escepticismo, pero se tenía la esperanza de que dieran una respuesta positiva, la cual llegó finalizando el año 2019. Ahí empezó todo el proceso de aprendizaje tanto de docentes, como de estudiantes. En primera instancia parecía algo fácil, pero más adelante se empezaron a presentar los inconvenientes, primero para estructurar el proyecto, luego se hizo la licitación con las características solicitadas en cada uno de los ítems, se especificaba que debía tener cada uno de los kits de robótica y demás elementos. Después de esto se publicó la licitación de menor cuantía. En este proceso hubo acompañamiento de veedurías ciudadanas y de la oficina de contratación de la Secretaría de Educación.

El problema más complicado vino con el confinamiento a raíz de la pandemia en el año 2020, porque solo se logró recibir la primera parte del material y luego se suspendió el contrato por

causas de fuerza mayor. En todo el tiempo del confinamiento se habló con los compañeros, que indagaban cómo íbamos a utilizar este material, pero desde la distancia es difícil trabajar tanto con docentes, como con estudiantes, pero se buscaron las formas de establecer una comunicación efectiva.

Con la reapertura gradual y progresiva se reactivó el contrato, el cual se inició con la recepción de la segunda parte del material y las capacitaciones tanto a docentes, como a estudiantes. Se conoció el material, el cual está compuesto por kits de robótica básicos de armado, kits de programación, kits de competición, kits de ingeniería, kits de energía verde, kits de riego para los invernaderos, impresora 3D y paneles solares.

Luego de esto se planteó el proyecto como estrategia de la sede Tunal Alto del colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela para incentivar el estudio de asignaturas STEMH, se realizó la socialización con el conjunto de los maestros y la dirección escolar. Se logró hacer consenso entre los docentes y se estableció un marco de trabajo en el cual todos participaron activamente. De igual manera, se logró que las comunidades de la cuenca del río Nevado movilizaran los caballos y mulas necesarios para trasladar los paneles solares y se dispuso del acompañamiento de los docentes para su instalación, en un trabajo mancomunado de apoyó al proyecto por parte de la comunidad.

Teniendo organizado el tema de movilización e instalación de paneles solares en las escuelas de la cuenca del río Nevado, se organizaron los grupos de trabajo con participantes desde primaria hasta grado noveno, con un estudiante líder y un maestro mentor. Con el fin de establecer lazos con el territorio se decide que cada grupo tenga como nombre uno de los animales de la región.

Para este proyecto se creó una liga en donde cada equipo resolverá el reto asignado y se da un puntaje clasificatorio al termi-

narlo y con el recorrer del tiempo y la resolución de cada reto se logrará mejorar la ubicación en la tabla. Esto se hizo con el fin de establecer dinámicas de trabajo colaborativo y anclado en el aprendizaje basado en proyectos, para este fin se generó un documento guía en donde se establecen los temas a abordar desde cada uno de los grupos.

El primer reto planteado es la introducción de los estudiantes y maestros, ya que el conocimiento del tema era incipiente para el conjunto de la comunidad escolar, desde los conocimientos de cada docente se logró construir y aportar para que el proyecto se consolidara en la institución, ya que por temas de horarios no era fácil la situación.

De esta manera se logró comenzar la ejecución del proyecto y se planteó una competencia que generó interés de superación y de mejora constante, ya que con la socialización del primer reto se lograron identificar falencias y puntos que se debían mejorar. En un primer momento no se logró dimensionar el impacto positivo que genera este tipo de actividades.

Por tal razón se determinó que para lograr mejores resultados se debían generar comunidades de aprendizaje. En la primera fase de cada reto el aprendizaje de conceptos se abordó con el docente mentor y se socializó de forma general, de esta manera se dio la opción que en temas de programación y tecnología la formación para docentes y estudiantes fuera abordada por el docente de tecnología y matemáticas, el tema de lectura científica e instrucciones en inglés fue abordado por las docentes de humanidades, procesos físicos y químicos por docentes de ciencias naturales.

En la siguiente fase se asignaron retos relacionados con los temas abordados anteriormente, con el fin de establecer una relación entre la teoría, los conceptos abordados y las soluciones que debían plantearse para solucionar el reto, es decir, contar con las herramientas necesarias para la práctica.

Ya en la investigación y análisis se dio el acompañamiento del docente mentor, quien apoya a su grupo con la profundización de la práctica específica y el desarrollo del reto asignado, ya que es necesario que se lidere de manera óptima este proceso como práctica investigativa y de proyección.

Luego con las herramientas y el aprendizaje objetivo los estudiantes generan los diseños de la propuesta de solución, la proyección de la solución, para pasar a la siguiente fase de construcción, para lo cual cada grupo contará con unos kits específicos e impresora 3D.

Al finalizar el primer reto se hizo una evaluación por parte de cada uno de los grupos de su propuesta de solución al reto, luego se pasó a la siguiente fase de socialización, donde se presentó el trabajo y se dio el puntaje clasificatorio que apareció en la tabla de posiciones.

Para dar un ejemplo de lo anterior, el primer reto fue la construcción de una casa inteligente en donde se abordaron diferentes temas de acuerdo con la fase a desarrollar. En la socialización se evidencio las fortalezas y falencias para tener en cuenta el segundo reto, que es la construcción de una máquina de Goldberg.

Para los estudiantes fue algo novedoso, pero tenían mucho miedo porque lo veían como algo difícil y creían que solo los expertos lo podían manejar, así lo expreso el estudiante Daniel Peñaloza:

Al principio no quería participar en los grupos ya que me daba miedo dañar alguna cosa o que se me perdieran las fichas , pero a medida que avanzaba, me tome confianza y me motive a participar activamente en los retos y he aprendido programación, tipos de máquinas, automatizaciones y cómo funcionan las estructuras.

Metodología

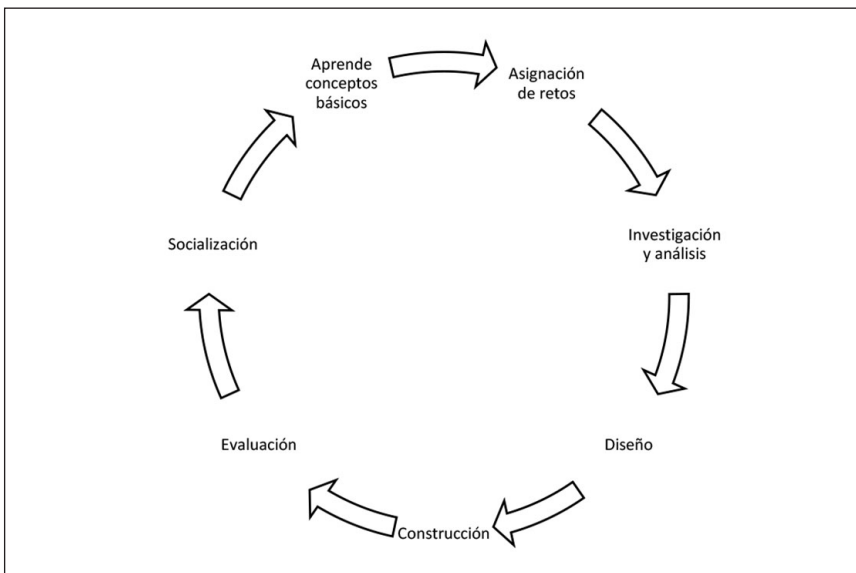
La metodología se basa en Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y se implementó a partir de un marco de trabajo en don-

de se establecen fases de trabajo y la secuencia a desarrollar, esto con el fin de establecer una ruta en cuanto a temas y retos.

Esta metodología se lleva a cabo de forma colaborativa y hace que los estudiantes identifiquen situaciones problema, a partir de las cuales deben plantear posibles soluciones. Se entiende como proyecto una serie de actividades articuladas entre sí, con el fin de generar un entregable final, con la capacidad de resolver problemas, o satisfacer necesidades, teniendo en cuenta los recursos asignados y el tiempo planteado, ya que debe tener un inicio, un desarrollo y un final (Cobo y Valdivia, 2017).

Los autores e investigadores que proponen esta metodología en la educación consideran que es una estrategia integradora, multidisciplinar y articuladora y la más adecuada para movilizar saberes en diferentes situaciones (Díaz, 2015). De esta manera, los estudiantes pueden planear, implementar y evaluar actividades con fines que tienen aplicación en el mundo real más allá del salón de clase, en este caso en el contexto rural de la localidad de Sumapaz.

Figura 1. Marco de trabajo proyecto robótica educativa.



Evaluación de resultados y conclusiones

Hasta el momento el proyecto se desarrolla de manera óptima. Los paneles solares están instalados en las escuelas que no tenían energía eléctrica y se ha comenzado a manejar artefactos electrónicos que facilitan la adquisición de habilidades y competencias digitales, ya que en esta zona no se tenía fácil acceso por la falta de energía eléctrica.

Del mismo modo, en las demás escuelas se está desarrollando el proyecto. Ha sido un proceso de aprendizaje constante, en donde docentes, estudiantes y directivos hemos aprendido poco a poco, al principio todo se centró en el ensayo y error, íbamos corrigiendo sobre el camino y aunque teníamos estructurado un plan a seguir, íbamos haciendo ajustes a partir de los errores que surgían. Uno de los errores que se identificó fue la falta de un plan curricular adecuado con el proyecto, ese plan curricular transversal se está tratando de construir con los docentes de cada una de las asignaturas que participan.

De igual manera, fue necesario organizar el tema de horarios, ya que como los grupos están conformados por niños de diferentes grados, se complejizó por temas de organización institucional. Para la organización de horarios fue fundamental el trabajo de la docente Angélica Peña del área de inglés y del coordinador de núcleo, el docente Placido Cifuentes.

Uno de los momentos de mayor frustración del proyecto fue el recorte de tiempo para el trabajo con los estudiantes, ya que ingresaron otras propuestas y como ya se había planteado una organización desde el principio, fue obligado reorganizar de nuevo el horario para poder desarrollar el trabajo con los estudiantes.

Y son ellos, los estudiantes, quienes expresan que están contentos y manifiestan su interés y la intención de seguir trabajando, además dicen que están analizando las opciones de implementación con los temas que han visto y de los cuales han aprendido. Por ejemplo el estudiante Dairon Barbosa expresa:

“este tipo de tecnología es buena para usarla en las fincas, sería chévere poder automatizar las puertas de los corrales e instalar controladores en los bebederos”.

De igual manera, los niños de los cursos iniciales indagan sobre del proyecto constantemente porque ellos ven que es algo novedoso, es algo que nunca habían visto ni manejado ese tipo de artefactos, entonces tienen ese entusiasmo por aprender y por desarrollar nuevas cosas y por implementar este conocimiento en el resto de sus actividades académicas.

Otro punto para tener en cuenta es que los estudiantes en su quehacer académico han perdido el temor por manejar diferentes artefactos, ya que se han familiarizado y entendido que estas herramientas están disponibles para ser usadas y sacar el mayor provecho posible, para de esta manera cerrar brechas existentes en los procesos académicos en la institución educativa.

De esta manera se desarrollan estrategias para que los estudiantes se motiven y se incentive la investigación, que es el siguiente paso por dar, ya que es un proceso demorado, pero con el esfuerzo y dedicación de todos los interesados será una realidad y así poder incentivar el estudio de la ciencia de la mano de la tecnología y mejorar los procesos académicos de la institución.

Reflexiones finales

Cuando se inicia un proyecto se deben tener en cuenta los factores por los cuales se estructura, tener un objetivo y alcance claro de lo que se quiere obtener y cómo este va a impactar. En ocasiones no nos alcanza solo con el querer, hay que poder ver cuáles son las mejores opciones para generar estrategias de cambio y como con el impulso recibido con rubros estatales podemos encaminar nuestras ideas y fortalecerlas.

Es importante la asesoría de diferentes estamentos tanto jurídicos, como técnicos. No es malo expresar que desconocemos aspectos en cuanto a las características que debe tener un pro-

yecto de inversión. Es de suma importancia asesorarse en la creación de los pliegos para generar la licitación, en ocasiones nuestra formación no nos permite tener esto claro.

En la parte pedagógica y académica debemos de contar con nuestros compañeros docentes, lograr establecer diálogos en donde conozcamos las ideas que pueden establecer estrategias para superar dificultades académicas.

La entrega y dedicación es maravillosa pero no debemos trabajar de forma aislada y, aunque es difícil, contar nuestras experiencias y establecer puentes para unir de manera transversal una idea, en donde la unión de todas nuestras fortalezas logre sacar a flote lo mejor de un equipo.

Con esta experiencia y al sistematizarla logramos esclarecer dudas y establecer mecanismos para escribir las prácticas de nuestro quehacer como docentes y con la ayuda de los mentores aprendemos, ya que siempre es necesaria la mirada de otra persona y así superar nuestras propias falencias.

“La innovación nos permitirá superar el confinamiento contextual”

Referencias

- Cobo, G. y Valdivia, S. (2017). *Repositorio Institucional de la PUCP*.
<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/hand/123456789/170374>
- Díaz, M. Tello, I. (2015). *redalyc.org*. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331439257015.pdf>
- López, V. y Couso, D. (2018). *Revista de Educación a Distancia*.
https://www.um.es/ead/red/58/lopez_et_al.pdf
- Quiroga, P. (2018). *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6592450>
- Restrepo, B. (2005). *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2040741.pdf>

Fenómeno Steam en aprendientes rurales

José Enrique Pérez Hurtado¹

Introducción

En las nuevas y actuales apuestas educativas surge la necesidad de implementar metodologías asertivas dentro de sistemas innovadores en la consolidación de saberes y experiencias en la búsqueda de patrones integradores, logrando de este modo un enfoque tanto práctico como teórico mucho más integrador. Para la consolidación de la presente propuesta a desarrollar en ámbitos educativos de resignificación y consolidación de saberes en la preparación de coaprendientes para afrontar los retos del siglo XXI, en la búsqueda de redefinir los procesos de aprendizaje, incorporar estrategias más dinamizadoras que potencialicen sus experiencias en proyectos colaborativos dentro y fuera del aula regular, como centro de aprendizaje y vivencia de comunidades rurales de coaprendencia en las que se pretende intervenir.

1 Docente del colegio Charry IED. Licenciado en Tecnología, Universidad Minuto de Dios. Maestría en Proyectos Educativos, Universidad de la Sabana. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, en Costa Rica.

La escuela como nicho de formación y unificación de comunidades de aprendizaje, resignifica las prácticas de forma multidisciplinar fundamentada en la innovación y creatividad desde el enfoque científico y crítico para los procesos de adaptación a las nuevas y diversas formas de adquirir nuevos y mejores conocimientos. De ello, los escenarios educativos de intervención, la percepción de la realidad que asumen las comunidades de aprendizaje tanto rural, como urbana que vincula otras propuestas en la creación de materiales educativos innovadores de estrategias de aprendizaje como repertorio compartido.

El objetivo del proyecto Steam es aplicar, diseñar y consolidar propuestas de adaptación en ciencia, tecnologías híbridas, ingeniería, arte y matemáticas en comunidades de coaprendientes rurales en la ejecución de proyectos de aula, previa planificación de actividades en la resolución de problemas que afecten a sus comunidades, logrando así que cada aprendiz involucre sus saberes de manera activa aprovechando situaciones didácticas que dinamicen la metodología Steam. Cabe destacar que cada proyecto debe ser sostenible en tiempo, modo y lugar, generando impacto social hacia la transformación de las buenas prácticas en la búsqueda de soluciones continuas y duraderas.

Escuchar sus voces y experiencias dotadas de resignificación forman parte del objetivo de la metodología Steam, sus aportes, el enfoque de aprendizaje, las competencias transversales, las prácticas de aula, el contexto de aplicación, las herramientas y estrategias utilizadas y sus dinámicas formativas de manera interdisciplinar. Cada logro debe ampliar e integrar mejoras en los procesos de aprendizaje en ambientes de ruralidad dentro de contextos reales, cargados de innovación y creatividad frente a escenarios cada vez más cambiantes y transformadores.

Problematización

La apuesta educativa que se pretende incorporar en comunidades rurales de aprendizaje, busca romper hegemonías mecanicistas y tradicionales abordadas por modelos educativos

sin innovación y creatividad, bajo ambientes instruccionales aceptados por comunidades, que aspiran encontrar mayores motivaciones dentro y fuera del aula. Ahora bien, desde el encuadre de la propuesta, la incentivación hacia el pensamiento científico y crítico en la toma de decisiones, la adopción de las tecnologías híbridas para su aplicación en ámbitos académicos, sociales, culturales y laborales, y cuyas características conducentes hacia visiones pragmáticas en las diferentes áreas del saber fomentan inexorablemente hacia la resolución integral de problemas del diario vivir en la posibilidad de profundizar y resignificar sus experiencias y saberes.

La educación Steam, desde la perspectiva integradora, muestra un espectro multidiverso frente a las necesidades emergentes de este siglo en la adaptación de mejores recursos para la sociedad que demanda cambios y transformaciones continuas dentro de pilares de formación multidisciplinar, formación científica y analítica, construcción integradora, evidenciada mediante propuestas benéficas que pasen de la teoría a la práctica. De igual manera, enfrentar un mundo más pragmático; este nuevo, diverso y además complejo enfoque da inicio hacia la consolidación de mejores saberes fundamentados en áreas disciplinares propias de su entorno, dotadas y alienadas hacia el emprendimiento, la innovación, la ciencia y el arte en sus máximas expresiones.

La pedagogía adquiere su protagonismo en la presente propuesta en la dotación desde el enfoque fenomenológico, cuyo análisis y resignificación conceptual busca desarrollar estrategias de aprendizaje desde lo nocional, conceptual, formal, científico y crítico, entre otros. Así mismo, el uso responsable de los recursos en su promoción continua y desde los entornos que cohabitan los aprendientes rurales, dotan de insumos para la propuesta que implique posibilidades formativas y productivas en el uso y aplicación Steam dentro de propuestas de acciones ecológicas, en la asignación de valores hacia los recursos naturales en su aplicación y toma de decisiones.

Desde las voces de los aprendientes rurales, su resignificación en el replanteamiento de las prácticas formativas de acuerdo con la manera de abordar los aprendizajes, a partir de la premisa de que “el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz, 2006). Generar espacios relacionales en la promoción de procesos innovadores y creativos, encaminados hacia la transformación de aula mediante la interacción social para quienes se aborda la propuesta desde sus sentipensares, centrado en atender sus diversas expectativas frente a la implementación Steam mediante acciones coherentes con el proceso de formación continua.

Las manifestaciones sociales propias del contexto proponen acciones desde sus organizaciones educativas que impulsen la creación de estrategias dinamizadoras sustentables, mediante la incorporación de enfoques hacia la búsqueda de comprender sus realidades, explicar sus fenómenos para posteriormente evaluar sus procesos a partir de su relación y entorno.

Cabe destacar que Bogotá es declarada territorio Steam en la generación y transformación de nuevas habilidades y competencias que se requieren para afrontar los desafíos del siglo XXI y de la cuarta revolución industrial (4RI). En la búsqueda de integrar a las instituciones educativas bajo enfoques innovadores extendido a centros educativos nacionales, resaltando al Valle y la región circundante, como abanderados e impactando a comunidades de aprendientes en áreas como robótica, electrónica, programación, diseño y creatividad, y cuidado y preservación de la naturaleza. En el colegio Charry IED se pretende su implementación y puesta en práctica desde la percepción social y su relación entre ciencia y sociedad, cuyos factores determinan la futura elección vocacional de la comunidad educativa en la cual estamos inmersos.

Sus efectos en el aula mediante iniciativas de innovación, creación e incorporación de diseños funcionales desde la mirada Steam en la solución cotidiana, mediante proyectos sustentables sobre los recursos naturales y la preservación del medio ambiente propios del entorno. Ahora bien, se requiere implementar metodologías que desarrollen competencias mediante estrategias utilizadas dentro y fuera del aula con propuestas como: trabajo por proyectos, aprendizaje basado en diseños, grupos de investigación Steam, trabajo colaborativo y cooperativo, entre otros. Desde la perspectiva de implementación y puesta en práctica, parte del nivel de integración de disciplinas de forma colaborativa, mediante propuestas interdisciplinarias que se enlazan entre sí y que tienen un objetivo común, al igual que propuestas transdisciplinarias que de forma transversal abarcan diferentes materias creando una nueva metadisciplina.

Cabe recordar que la presente propuesta parte de la teoría del constructivismo (Aprender haciendo), desde un ámbito más creativo que implica desarrollar pensamientos críticos aplicables a soluciones diversas, mediante ejercicios de aula creativos, calificadores e innovadores que estimulen la autoestima del aprendiente en su constante evolución.

Solución pedagógica

Las nuevas teorías y paradigmas educativos emergen en la contribución del protagonismo de los coaprendientes, como de los centros de aprendizaje en la transformación de las aulas como espacios dinamizadores e innovadores en la generación de estrategias para alcanzar objetivos de aprendizaje más vivificables, a través de la búsqueda de nuevos métodos, nuevas alternativas para el mejoramiento continuo en la contribución y enriquecimiento de aprendizajes significativos, de una manera innovadora.

Su alineación en la generación de objetivos realizables en la solución de problemas de la vida real, partiendo desde la con-

cepción Steam mediante espacios de enseñanza-aprendizaje con roles más activos, colaborativos, constructores de mejores saberes, motivados y emocionados ante los nuevos descubrimientos que involucren la retroalimentación, a fin de apoyar y acompañar los aprendizajes. Su contribución a la solución de problemáticas de su entorno, mediante la aplicación de la matemática no como un conjunto de ecuaciones aburridas que deben resolver, sino como el lenguaje de la ciencia, la tecnología e ingeniería teniendo en cuenta aportes desde la pedagogía. Según Medina, “es un aprender de la vida y vivir aprendiendo. Es una relación dinámica y creativa entre el vivir el aprender de los procesos y las comunidades en contextos concretos” (Medina Bejarano R., 2017, p. 47).

Además, desde la epistemología en su esencia y causas busca analizar los métodos y estrategias abordadas en la presente propuesta en la obtención de conocimientos adquiridos, la relación causa-efecto, sus variables, el origen y evolución de la propuesta, los cuerpos intervinientes y los límites del proyecto, entre otros. De igual forma, centramos la propuesta en la didáctica que dota insumos para afinar la práctica, recoger información en la toma de decisiones y en la adopción de estrategias que produzcan saberes de auténtica interacción social.

Nuevas líneas de exploración e implementación en referencia a los modos y medios de aprendizaje como objetos de conocimiento, determinado por la implementación de tareas acordes con los procesos y operaciones mentales, y desde allí conocer los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Asimismo, se analiza el conjunto de herramientas, estrategias y recursos Steam con el propósito de dirigir y acompañar los aprendizajes que permitan enfrentar, captar, capturar y transformar su realidad en la convivencia de manera ética y responsable.

El currículo en la institución emerge en la consolidación de contenidos declarativos, procedimentales y motivacionales

que doten de sentido saberes de mayor relevancia figurativa, simbólica, semántica y conductual o social y reflexivas en la relación y adopción de estrategias de enfoque Steam para su valoración e integración susceptibles de cambios en el desarrollo de currículos que retroalimenten, rectifiquen y ratifiquen las actividades ahondadas en la selección de contenidos, el desarrollo de las estrategias, adopción de temáticas Steam, diagnóstico en el fortalecimiento de debilidades y fortalezas orientadas hacia el mejoramiento continuo.

Evaluación diversificada y continua en la capacidad de transformar realidades en el contexto rural que se aborda desde las prácticas formativas en la relación instrucción–evaluación desde el enfoque Steam, de manera que se empareje la dificultad de enseñanza y la relación con los métodos implementados. La evaluación continua se orienta hacia los objetivos en la comparación de los resultados obtenidos, planificaciones específicas y detalladas, orientación hacia el logro en la integración y participación de cada aprendiente de acuerdo con sus ritmos y estilos de aprendizaje. Dentro del valor agregado se conciben las “Aulas Steam” como laboratorios de ciencia, investigación, innovación en el desarrollo de habilidades formativas que potencien saberes y experiencias, aplicando su enfoque mediante materiales físicos, digitales y plataformas educativas que potencien dichas prácticas.

Los laboratorios de aula Steam deben adaptarse con métodos que fomenten la articulación mediante el uso y apropiación de espacios físicos, pedagogías desde el constructivismo, uso y fortalecimiento de tecnologías mediante entornos de aprendizaje denominados módulos de aula. Bannister en su investigación resalta que este tipo de espacio “Animan a los que están explorando las aulas del futuro a tener en cuenta el espacio físico, los recursos, los papeles cambiantes de los alumnos y de los docentes, y la forma de apoyar los distintos estilos de aprendizaje” (Bannister, 2017).

La interacción como primer módulo de aula rompe el paradigma tradicionalista y mecanicista de enseñanza-aprendizaje mediante el desarrollo de actividades, creando y recreando contenidos con el apoyo de programas informáticos que permitan desarrollar proyectos Steam, cuyos resultados finales sean evaluados para su retroalimentación y ajustes y la viabilidad de aplicación en contenidos de ciencia y medio ambiente, entre otros. Además, se define la exploración de recursos web de aportación a la presente propuesta en el fomento de la investigación científica mediante la sustentación de hallazgos significativos en la determinación opcional de enriquecer los resultados.

Para el segundo módulo, la innovación y creación bajo la premisa “Aprender haciendo” desde su resignificación de contenidos surgidos desde el sentipensar de cada aprendiente, teniendo en cuenta su entorno, comunidad, problemáticas y posibles soluciones mediante el uso de material de apoyo tanto físico, como digital, previa planificación, diseño y producción de contenidos desde el enfoque Steam. De igual manera, se plantea crear ambientes de aprendizajes atractivos y dinamizadores que contribuyan en el fortalecimiento de la autonomía de cada aprendiente en la realización de sus propias iniciativas.

El tercer módulo está dedicado a investigar en la búsqueda de referentes teóricos en la motivación e inspiración de aprendientes críticos que les permitan visualizar y analizar las propuestas de enfoque Steam desde diferentes posturas en la profundización de distintos y complejos saberes. Así mismo, el rol del investigador (a) posibilita la exploración de recursos en su administración en el infinito horizonte de información que va obteniendo para su clasificación y apropiación. Según Joaquín Pagador, Francisco Masero, Almudena Jiménez y Ani Apolo (s.f.) para sumergirse en un contexto educativo el estudiante deberá estar rodeado de medios como textos, vídeos, audios, imágenes, resultados de experimentos, números, etc.

Desarrollar material de apoyo físico y digital mediante iniciativas personales será la propuesta del cuarto módulo, que permitan la expresión de su propio ritmo de aprendizaje, la consolidación de sus saberes y experiencias en el manejo y apropiación de las herramientas informáticas, la reflexión de sus procesos y fomentar la creatividad en el diseño y puesta en práctica de sus proyectos de enfoque Steam, como parte activa del proceso para su retroalimentación y evaluación continua.

Intercambiar saberes y experiencias de forma colaborativa, mediante redes o nodos para la reciprocidad de experiencias significativas, claves en la presente era del conocimiento que demandan estas y futuras generaciones para compartir ideas, búsquedas, referentes en la creación de relaciones de empatía hacia la consolidación de la propuesta de enfoque Steam mediante retroalimentaciones de lo estudiado y aprendido. Así mismo, se pretende enriquecer la propuesta a partir de la generación de saberes y experiencias que aporten contenidos significativos que involucren de manera interdisciplinar los módulos expuestos.

La ruptura hegemónica busca involucrar a las comunidades rurales de aprendizaje en la necesidad de incorporar propuestas que demanda la actual sociedad del conocimiento, a través de consensos que incrementen y motiven su transformación y liderazgo mediante hegemonías expansivas orientadas a satisfacer las necesidades de las comunidades intervinientes en la construcción de estructuras más participativas que fortalezcan su capacidad de incidencia en escenarios cada vez más competitivos.

El grado de pertinencia de la presente propuesta parte de la resignificación de los profundos cambios que requiere la educación en el aula y fuera de ella, en la pretensión de globalizarla a través procesos interdisciplinarios formativos de enfoque Steam. Igualmente, la incorporación de áreas multidisciplinares que se aproximen a sus realidades y contextos, que les den

sentido a sus actividades en la comprensión de sus sentipensares, con el objetivo de construir mancomunadamente propuesta de solución a los problemas educativos que les rodean.

Adoptar enfoques innovadores y críticos bajo el enfoque Steam mediante propuesta de formación de alto impacto en la proyección de seres críticos y visionarios que logren transformar sus entornos dentro de ambientes inclusivos y colaborativos, la conversión en líderes innovadores e investigadores de estrategias necesarias para enfrentar los retos de la actual sociedad del conocimiento. Motivar a comunidades rurales de aprendizaje le da mayor significación a la implementación de la presente propuesta en la creación de ambientes propicios para el aprendizaje continuo, desarrollar competencias Steam que fomenten la creatividad e innovación, así como la utilización y apropiación de las TIC en sus aprendizajes continuos y en las contribuciones al mejoramiento de su calidad de vida y de quienes les rodean.

Las condiciones aptas para su desarrollo y puesta en práctica en concordancia con las políticas del sector educativo, las cuales sugieren adaptar el currículo de las instituciones educativas para hacer posible nuevas formas de aprendizaje en la sociedad contemporánea.

Resultados y conclusiones

De acuerdo con los progresos de la propuesta se pretende analizar sus resultados, de acuerdo con las mejoras en los entregables en la determinación y reflexión de lo obtenido. De ello, se realiza prueba piloto con estudiantes de la institución colegio Charry IED, quienes aceptaron el reto de incorporar el área multidisciplinar en la selección de temas desde el enfoque Steam, teniendo en cuenta procesos de interacción continua mediante diálogos colaborativos en la búsqueda de referentes teóricos de temáticas previamente seleccionadas por cada aprendiente, de acuerdo a sus sentipensares, con el objetivo de lograr empatía con el tema en procesos de indagación. Se adopta el módulo investigación a partir de la aclaración y el enfoque del tema se-

leccionado, dotando de herramientas digitales y físicas a través de robustas plataformas Web que cada investigador (a) apropia para la profundización de su propuesta.

Cada aprendiente desarrolla de manera creativa “prototipos” de acuerdo con el tema seleccionado en material reciclado de características Steam en cuanto a la incorporación de la Ciencia como fundamento del conjunto de conocimientos sobre el tema elegido, la Tecnología en sus aportes de recursos, técnicas utilizadas y procedimientos. La Ingeniería en la aplicación de sus conocimientos desde la científicidad mediante el diseño del prototipo en exposición. El Arte como componente vital en los procesos de innovación y creatividad expuestos en cada prototipo revestidos de estética en la incorporación de imágenes y sonidos desde lo abstracto, cinético, figurativo, plástico etc. Y la Matemática en la relación numérica de análisis, propiedad del prototipo, la geometría utilizada, los cálculos de altura y peso, las formas y funciones estadísticas en la proyección de futuros artefactos para su transformación y mejoramiento.

Finalmente, cada aprendiente sustenta su proceso de investigación mediante evidencias guardadas en portafolios, creados por cada aprendiente desde la creación de blog o bitácoras digitales y canales de YouTube para el reconocimiento de su proceso de fortalecimiento desde el enfoque Steam para su retroalimentación y evaluación formativa.

Se pretende que la institución colegio Charry IED incorpore en el currículo el enfoque Steam como abanderado de la propuesta desde los grados preescolar hasta la secundaria, con el objetivo de afianzar áreas multidisciplinares en el aprovechamiento de las habilidades y destrezas que posee cada aprendiente mediante iniciativas que estimulen la innovación y creatividad, partiendo de las prácticas de aula en la solución de problemas cotidianos para fomentar competencias lúdicas de creación y manipulación de objetos propios de sus entornos.

Con lo anterior se pretende intervenir la ruralidad como espacio de fortalecimiento en comunidades de aprendientes, lo cual constituye un reto personal para abordar dichos espacios de manera colaborativa y convertir dichas experiencias y saberes en auténticos nichos de aprendizaje, escenarios vigorizados que claman por intervenciones lúdicas diferentes y actuales, entre otros. Así mismo, se busca adentrarse en los campos de la ruralidad como espacios de aprendencia que dotan de resignificación la entrada a naturalezas apartadas que requieren intervenciones sociales desde los campos del saber y el sentipensar, desde experiencias vividas por quien es sumergido en su hábitat de manera pragmática y lúdica.

Cada logro obtenido en la consolidación de metodologías de aprendizaje que sean perceptible por las comunidades rurales a través de propuestas lúdicas más resignificativas, mediante estructuras de aula colaborativas ajustadas a sus necesidades que aporten a sus diversas aprendencias, cuyo grado de influencia trascienda a otros contextos educativos en el fortalecimiento de sus currículos sustentables y de apropiación de acuerdo con sus contextos en la percepción de sus variados problemas a la hora de adquirir conocimientos más sólidos en mediano y largo plazo.

Involucrar comunidades rurales de aprendencia es detectar sus falencias y percepciones frente a los procesos educativos actuales y futuros, caracterizados por la incertidumbre con respecto a la implementación de enfoques formativos diversos e incluyentes altamente significativos que produzcan experiencias ligadas a unas condiciones de vida dignas e incluyentes.

Reflexiones finales

Dar respuesta al desafío de incorporar enfoques formativos de impacto y trascendencia mediante iniciativas lúdicas y vivenciales lideradas por docentes empoderados y reflexivos en su constante quehacer dentro y fuera del aula, cuyo rol protagonista des-

de la innovación y creatividad sean su fortaleza en la dotación de temáticas desde el enfoque Steam en el propósito de que sus ideas sean convertidas en ideas tangibles y resignificantes.

La resignificación de las prácticas docentes trae consigo la actualización de saberes y experiencias en la transformación de la educación dentro y fuera del aula, como resultado de las necesidades formativas dentro del contexto social mediante sistemas preestablecidos orientados a responder por criterios de calidad, acordes con las nuevas y evolutivas generaciones. En este contexto, conocer los saberes que definen la profesión docente es clave para una efectiva formación de profesores (Cárdenas *et al.*, 2012).

Docentes cada vez más empoderados de sus acciones que desplieguen toda su capacidad en el desarrollo de mejores estrategias de aprendizaje para la construcción de procesos innovadores y llamativos, que incluyen reconocer la práctica como objeto de estudio y reflexión permanente mediante la configuración de escenarios para la generación de saberes perdurables y vivificadores. Ahora bien, apostar por docentes transformadores en la capacidad de interpretar de manera crítica, constructiva y asertiva a partir de sus propias prácticas reflexivas dotadas y exploradas en actividades de aula.

El enfoque Steam dota de herramientas que implican involucrar comunidades de aprendizaje en la activación de soluciones creativas y pertinentes a la realidad y cambiantes circunstancias desde una perspectiva práctica de la acción en el aula.

Reconocer a los docentes en sus prácticas cotidianas es reconocer su labor, admirar su vocación, las interacciones con sus aprendientes, su forma de comprender sus necesidades formativas cuya influencia no limita su accionar, al contrario, es un hilaje de saberes pedagógicos que engloban mundos cada vez más complejos propios de las experiencias continuas caracterizadas por aprendizajes enriquecedores y significativos. En tal sentido, las prácticas docentes han de caracterizarse por aprendizajes comprensivos y

resignificativos sobre la realidad, a partir de sus propias vivencias desde perspectivas epistemológicas y su permanente accionar didáctico, que faciliten y orienten dichos saberes y sentipensares.

Los contextos educativos requieren docentes empoderados e innovadores, reflexivos en la generación de relaciones dinámicas entre la teoría y la práctica, configurados dentro de praxis dialógicas en la generación de conocimientos emergentes surgidos de todas las acciones de prácticas, mediante ejercicios sistémicos y recursivos de características curriculares, didácticas, disciplinares y reflexivas con el objetivo de innovar esa misma práctica. Así mismo, el docente se convierte en un transformador y generador de conocimientos en la construcción y resignificación dentro de espacios de aula, lugar a donde se planifica, organiza, ejecuta y se evalúa los procesos de aprendizaje en su permanente reconfiguración.

Por tanto, es en el aula donde se configura, deconfigura y finalmente reconfigura el saber pedagógico, entendido como “[...] los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas, es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural” (Díaz, 2006, p. 95).

Aprendizajes significativos dan sentido a la presente propuesta en la incorporación de enfoques educativos, en el fomento de estrategias dinámicas y asertivas, en el desarrollo de habilidades a través de procesos de integración Steam mediante la planificación, creación y reflexión, centradas en adaptar sus recursos teóricos en la visión de llevarlos a la práctica de modo relevante enmarcado dentro de contextos globalizantes en la exigencia de adoptar aprendizajes, en la capacidad de enfrentarlos a retos y desafíos cada vez más exigentes.

Delors, en 1996, planteaba que la educación se encontraba sumergida en un letargo pedagógico en el que los procesos de enseñanza estaban orientados a la construcción de contenidos

teóricos, dejando de lado los avances de la globalización, y ubicando al estudiante como un sujeto pasivo; en tal sentido, la propuesta del fenómeno Steam en aprendientes rurales cobra cada vez más resignificación y transformación en la promoción activa de sus saberes y experiencias, cuyo protagonismo sea la construcción de su propio conocimiento. La Unesco (2008) planteó una serie de orientaciones pedagógicas en las que se promovía el impulso de nuevos modelos y metodologías pedagógicas para lograr una enseñanza más contextualizada y con mejores resultados, los cuales deberían estar orientados a lograr la calidad educativa.

Dentro del abanico de posibilidades mediante el enfoque Steam como áreas transversales de inclusión, encontramos el artículo 6° de la Ley 2216, el cual señala que el sistema educativo debe ofrecer la atención prioritaria en comunidades vulnerables y alejadas, en especial con discapacidad en su promoción y vinculación permanente al logro mejores desempeños académicos y sociales en pro de mejorar su calidad de vida. Así mismo, incorporar el enfoque Steam, dentro de metodologías que desarrollen procesos innovadores y creativos en la promoción de seres integrales hacia su resignificación, cuyos propósitos enfilen senderos hacia sendas más vivificadores y reflexivas.

Un buen maestro puede crear esperanza, encender la imaginación e inspirar amor por el aprendizaje (Brand Henry).

Referencias

- Aula Planeta (2020). Steam: una metodología educativa para el futuro. <https://www.aulaplaneta.com/2020/12/01/recursos-tic/steam-una-metodologia-educativa-para-el-futuro/>.
- Cárdenas Pérez, A.V., Soto-Bustamante, A.M., Dobbs-Díaz, E., Bobadilla Goldschmidt, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educ.* Vol. 15, No. 3, 479-496. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1962>

- Cartón, H. (2004). "La nueva ruralidad en América Latina", *Revista Mexicana de Sociología*, (66), 279-300.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Díaz-Barriga, F. (2012). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. México: Editorial Trillas.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina-OEA.
- Ley 2216 (2022). Promoción de educación inclusiva y el desarrollo integral de niños y niñas, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje.
- Magisterio (2021). Educación en Steam, mirar al futuro. <https://www.magisnet.com/2021/01/educacion-en-steam-mirar-al-futuro/>
- Werner, C. y Meneses, J. (2018). Procesos metacognitivos en la enseñanza Steam. En Greca, I. *Proyectos STEAM para la educación primaria fundamentos y aplicaciones prácticas*. Madrid: Dextra Editorial
- Sánchez, E. (2019). La educación STEAM y la cultura maker. *Padres y Maestros*, 379. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/11742/10977>.

La enseñanza de la historia rural en el aula: diálogos disciplinares y didácticos.

Luz Yehimy Chaves Contreras¹

Introducción

Colombia es un país de regiones y desde ellas se ha construido la identidad cultural. Las explicaciones históricas sobre la formación de la nación colombiana deberían llevar a docentes y estudiantes, a pensar históricamente² el origen étnico y cultural de sus gentes en cada región, hombres y mujeres de diferentes procedencias y con características desiguales. Atrás deben quedar los relatos históricos escolares que imponían un discurso

-
- 1 Candidata a Doctora en Historia. Magíster en Historia, Universidad Nacional de Colombia. Licenciada en Educación Básica con énfasis en ciencias sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Es maestra universitaria y docente de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. Hace parte de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia en Colombia CAEHC, en calidad de representante suplente de los docentes que imparten Ciencias Sociales en educación básica y media. Este artículo se deriva del proyecto de investigación “Enseñanza y aprendizaje de historias locales”, en la Universidad Nacional de Colombia.
 - 2 Concepto tomado del documento de la Secretaría de Educación del Distrito (SED, 2007), *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico*. Serie Cuadernos de Currículo, p. 51-54.

oficial que hacía alusión a próceres y héroes, para dar paso a explicaciones mucho más complejas que permiten comprender la pluralidad del pueblo colombiano.

Una manera, no la única, para acercar a los estudiantes a la reflexión sobre el pasado es conociendo la historia rural colombiana. Para que este proceso se lleve a cabo es necesario que los docentes reflexionemos sobre nuestro conocimiento disciplinar y didáctico, tanto de la historia colombiana como de los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del aula.

La enseñanza de la historia rural debe permitir a docentes y estudiantes, por lo menos, dos acciones pedagógicas: primero, comprender el pasado colombiano y sus implicaciones en el presente y en el futuro³, de tal forma que enseñar y aprender historia cobre sentido para la comunidad educativa; y la segunda, romper estereotipos y combatir las diferentes formas de discriminación que impiden el reconocimiento de la otredad.

Las reflexiones aquí expuestas buscan plantear una serie de posibles caminos didácticos y disciplinares, a través de los cuales los maestros de Ciencias Sociales pueden transformar las prácticas pedagógicas del aula escolar e incidir en la transformación curricular. La historia rural son los anteojos que nos permiten preguntarle al pasado por el origen étnico y cultural de nuestros pueblos y ciudades. Dicha reflexión busca también incidir en la cultura escolar, como espacio de reflexión y reconocimiento de la diversidad del territorio colombiano desde una mirada crítica.

3 Concepto que hace referencia a la Conciencia histórica tomado del texto de Rodríguez, N. (2021). Conciencia histórica. Explorando la formación de sentido histórico en las narrativas de jóvenes colombianos. En Castro, R. *et al.* *Educación Histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. Universidad Icesi / Universidad del Valle, p. 216.

A modo de balance

Establecer un recorrido por los estudios históricos que abordan y explican la ruralidad colombiana desborda el presente texto. Sin embargo, es importante señalar que la población colombiana ubicada en zonas urbanas fue mayoría solo hasta mediados del siglo XX⁴, lo que permite inferir que el actual territorio colombiano tiene una amplia historia rural desde las sociedades prehispánicas⁵ hasta el desarrollo de la República, cuestión no menor, que permite comprender cómo la historia rural, más que un tema, es un *eje transversal* en la enseñanza de la historia de Colombia, que se puede y debe ajustar a cualquier grado de escolarización, desde la educación primaria hasta la educación superior.

Esta reflexión se concentra en dos elementos que componen la enseñanza de la historia desde el pensamiento histórico: primero, los contenidos históricos de primer orden o contenidos sustantivos (Gómez *et. al.*, 2014, p. 9) que se refieren al conocimiento de la disciplina histórica, en donde se abordan temas y problemas históricos que son desarrollados por los historiadores. Y los contenidos históricos de segundo orden o contenidos estratégicos, que corresponden a diferentes métodos, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado (Gómez, ed. at., 2014, p. 9), es decir, son los procedimientos que permiten percibir cómo se construyen los contenidos históricos sustantivos.

4 Ver gráfico en Banco de la República. Datos del porcentaje de la población rural en Colombia. Tomado de la página web: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.RUR.TOTL.ZS?locations=CO>

5 Con esta afirmación no se niega la presencia de aldeas, pueblos, ciudades y otras formas de congregación humana antes de la República, solo se hace referencia que, dentro de ese tiempo histórico, la población urbana nunca fue mayoría, tal cual hoy sucede.

Pensar *qué* se enseña (contenidos sustantivos) y *cómo* se enseña (contenidos estratégicos) la historia rural de Colombia corresponde a una reflexión disciplinar y didáctica, reflexión que resulta ser la columna vertebral de la práctica pedagógica que desarrollan los maestros en cualquier nivel de escolaridad, y que también guían estas palabras.

En ese sentido, la historia rural es entendida desde los componentes de historia de los territorios y de los sujetos que habitaron esos territorios, es decir, de campesinos sujetos políticos, culturales y sociales (Montaña *et al.*, 2021, p. 17), y no como simples habitantes de la ruralidad, este es el eje que guía la mirada general a modo de balance histórico. Aun así, esta delimitación es extensa si se tiene en cuenta el desarrollo historiográfico sobre cualquiera de los dos componentes: territorio y campesinos, pero se complementan en nuestros intereses de enseñabilidad escolar, pues no existen territorios sin sus gentes, y es difícil comprender la configuración de campesinos sin los territorios donde habitaron y aún habitan.

Las siguientes explicaciones históricas que se presentan en este balance a modo de referencias principales, pero no únicas, sobre las obras que se pueden encontrar alrededor de la historia rural, son sólo un acercamiento a la larga historia de los territorios colombianos y sus campesinos.

En primer lugar, encontramos la obra de Marco Palacios, titulada "El Café en Colombia 1850-1970: una historia económica, social y política"⁶. Esta obra se convirtió en la historia de la economía cafetera, pues Palacios desarrolló una explicación detallada, con cifras, gráficos y mapas, sobre el proceso de producción, distribución y exportación del café en Colombia.

6 La obra ha tenido cinco ediciones, la más reciente de 2009, en esta reflexión se trabaja la edición de 2008, la cita completa es: Palacios, Marco. (2008 Ed). El café en Colombia, 1850-1970. Bogotá: Ediciones Uniandes/ Planeta / El Colegio de México.

Dentro de esa explicación tiene lugar el territorio, los campesinos y caficultores, tanto en sus cambios, continuidades y consecuencias, como a nivel regional y para el país. Por tanto, la obra de Palacios guía las explicaciones en torno al desarrollo de la configuración de los campesinos que alimentaron gran parte de los procesos de las haciendas cafeteras en el país.

En segundo lugar, la reconstrucción histórica de larga duración que presenta Catherine LeGrand con el título “Colonización y protesta campesina en Colombia 1850-1950”⁷. La historiadora ubica lo que aconteció en varias zonas del país en cuatro grandes momentos: el desarrollo de las zonas de frontera entre poblaciones y terrenos baldíos, y la adjudicación de estos durante la segunda mitad del siglo XIX; luego los procesos de migración de campesinos para consolidar la colonización y la explicación de las relaciones sociales entre colonos con la tierra; seguido de los procesos de desplazamiento de las zonas de frontera y la adjudicación de baldíos a comienzos del siglo XX; y finalmente los procesos de resistencias de los colonos en ese mismo tiempo, y las respuestas de empresarios y gobierno a estas disputas. Sin duda LeGrand aporta muchas de las respuestas al cómo, cuándo y dónde se configura el movimiento campesino en el país en el marco de una historia reciente o por lo menos una historia del siglo XX colombiana.

En tercer lugar, la obra del historiador Germán Colmenares “Historia social y económica de Colombia”⁸, su segundo tomo permite comprender el mundo colonial neogranadino, allí examina la esclavitud no solo como proceso económico, sino

7 La obra ha tenido dos ediciones, en esta reflexión se trabaja la edición de 2016, la cita completa es: LeGrand, Catherine. (2016) (2ª ed.) *Colonización y protesta campesina 1850-1950*. Bogotá: Universidad de los Andes, Universidad Nacional de Colombia.

8 Para esta reflexión se toma en cuenta la edición de 1999. La cita completa es: Colmenares, German. (1999 Ed) *Historia económica y social de Colombia II*. Universidad del Valle 1977. Bogotá: Tercer Mundo Editores, Primera reimpresión 1999.

también como proceso social, sobre todo en las búsqueda de la libertad a través de la manumisión, las rebeliones y el cimarronaje. También presenta las estructuras y transformaciones de la tenencia de la tierra, haciendo especial énfasis en el desarrollo de la hacienda como institución social y económica. Este clásico de la historiografía colombiana permite ubicar sustantivamente los territorios y las poblaciones que se desarrollaron en una parte importante del país, como lo es el occidente colombiano.

El cuarto y último texto es el de Marta Herrera Ángel, titulado “Ordenar para controlar. Ordenamiento espacial y control político en las llanuras del Caribe y en los Andes centrales neogranadinos, siglo XVIII”⁹. A través de su investigación la historiadora explica las estructuras de organización territorial y poblacional que se desarrollaron en este siglo. Este texto permite comprender cómo muchas de las actuales poblaciones colombianas tienen su origen en antiguos resguardos indígenas o en territorios que se formaron a partir de la presencia de la población afro y sus descendientes. Un referente importante para comprender los distintos procesos del poblamiento en Colombia y de las características culturales que de allí se generaron.

Sin duda, esta mirada es muy corta y deja por fuera un amplio cúmulo de obras e historiadores que se han dedicado por completo a reconstruir y explicar la historia de Colombia. Estas cuatro obras son poco para establecer un balance historiográfico, pero permiten vislumbrar la importancia del conocimiento disciplinara a la hora de abordar cualquier tema histórico, y para el caso de la historia rural permite precisar cuáles serían los contenidos sustantivos o de primer orden para la enseñanza de la historia rural del país en cualquier nivel de la educación básica secundaria y media.

9 Cita completa: Herrera Ángel, Martha. (2001). *Ordenar para controlar. Ordenamiento espacial y control político en las llanuras del Caribe y en los Andes centrales neogranadinos. Siglo XVIII*. Bogotá: La Carreta Editores.

Por su parte, la didáctica de la historia y la enseñanza de la historia también son campos muy amplios, y desbordarían este documento para desarrollar un balance, sin embargo, es necesario señalar por lo menos las más recientes investigaciones que sobre la didáctica y enseñanza de la historia se ha desarrollado, investigaciones con las cuales dialoga esta reflexión.

La investigadora María Auxiliadora Schmidt, desde Brasil, retoma la teoría de la historia de Jörn Rüsen como fundamento para una teoría de la didáctica de la historia (Schmidt, 2017), y señala que la didáctica de la historia es entendida como “la ciencia del aprendizaje histórico, indicando que su pregunta central es comprender cómo el pensamiento histórico contribuye para orientar la vida humana hacia adentro (identidad) y hacia afuera (praxis).” (Schmidt, 2019, p. 24). En ese sentido, pensar históricamente requiere, desde la postura de Schmidt, “entender el saber histórico como síntesis de la experiencia humana y su interpretación para la orientación en la vida práctica, y considerar la formación como socialización e individualización a partir de su relación con la ciencia” (Schmidt, 2019, p. 24). Para esta investigadora es claro que los procesos de aprendizaje histórico son los que permiten el desarrollo de la conciencia histórica (Schmidt, 2017, p. 30), por tanto, la didáctica de la enseñanza de la historia se vincula directamente con aprender y enseñar conciencia histórica.

Otra de las posturas sobre didáctica de la enseñanza de la historia, que también se vincula con el desarrollo del pensamiento histórico, es el de Seixas y Morton (2013) llamado “The big six historical thinking concepts” quienes proponen, como su título lo indica, seis conceptos de pensamiento histórico (relevancia histórica, fuentes y pruebas históricas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética de la historia). Todos estos conceptos hacen referencia a la capacidad de construir el conocimiento del pasado, tomando en cuenta la perspectiva temporal como la interpretación crítica (Gómez y Millares, 2017, p. 62). Esta propuesta fue muy

bien recibida en el mundo, lo que ha permitido desde su publicación un continuo desarrollo de dichos conceptos a través de la investigación en situaciones reales de la escolaridad (López, 2013), Domínguez, 2015, Gómez, C. y Prieto, J. 2016, Martínez, M. y Gómez, C. 2018, Ibagón, 2021, Palacios *et. al.* 2022), entre otros.

Para revisar con mayor profundidad la producción investigativa en este campo es importante revisar los resultados del artículo titulado "Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica"¹⁰, en el cual los investigadores analizan la producción académica sobre educación histórica en las bases de datos del Core Collection de la Web of Science en el periodo 2007- 2017. Entre los hallazgos señalan que los principales nodos de investigación para ese periodo son: history education, history teaching, history learning historical, consciousness and textbook. (Rodríguez, *et. al.*, 2020, p. 230), con lo cual el estudio comprueba que temas como el pensamiento y la conciencia históricos hacen parte de los nodos de mayor investigación.

Colombia no ha sido ajeno a este desarrollo, sin compararnos con la gran producción que tienen países como España, Brasil, México y países del ámbito anglófono, a nivel local se encuentran varias reflexiones sobre la didáctica y la enseñanza de la historia, junto al desarrollo del pensamiento histórico. Sin embargo, hemos incluido en este balance las ideas, reflexiones y propuestas de tres investigadores colombianos que he podido conocer y acompañar de cerca, lo que me permite señalar que son investigaciones elaboradas desde la realidad del aula escolar colombiana. Los tres docentes investigadores comparten su lugar de enunciación desde el pensamiento histórico, la enseñanza de la historia y la didáctica de la historia.

10 Cita completa: Rodríguez, M. Gómez J. López R. Miralles, P. (2020) Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, 389. Julio-septiembre 2020, pp. 211-242. DOI 10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460.

El primero es el profesor Darío Campos Rodríguez, de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, quien en 2007 dirigió una propuesta curricular para la enseñanza de la historia en el Distrito llamada “Campo de pensamiento histórico”¹¹. Campos ha señalado que el pensamiento histórico en el aula escolar se compone de *conceptos* y *categorías* estructurantes y conexas, que permiten ordenar la experiencia social del ser humano con el mundo como resultado del desarrollo histórico (Campos, 2021, p. 147). Los conceptos del pensamiento histórico corresponden a los diferentes ritmos de desenvolvimiento de procesos sociales, como cambio, permanencia, continuidad, simultaneidad, causalidad, causa-efecto, evidencia, intencionalidad, secuencia y relaciones a través del tiempo (Campos, 2021, p. 141). Para Campos (2021) las categorías del pensamiento histórico son interdependientes y permiten un aprendizaje procesual, dichas categorías son narración, tiempo, espacio, relación, categoría económica y categoría política (p. 146). De acuerdo con estas consideraciones, para que el pensamiento histórico escolar se enseñe y se aprenda de manera procesual en el aula, es indispensable que tanto los conceptos como las categorías estructurantes se aborden de manera relacionada y no como elementos separados o fragmentados.

La segunda investigadora es la profesora Nancy Palacios Mena, de la Universidad de Los Andes. Su producción académica¹² se concentra en indagar las habilidades de pensa-

11 Cita completa: Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico*. Serie Cuadernos de Currículo. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.

12 Algunas de sus publicaciones recientes son: Palacios, N. (2021). The Development of Historical Thinking in Colombian Students: A Review of the Official Curriculum and the Saber 11 Test. *International Journal of Instruction*, 14(1), 121-142. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.1418a>; Palacios Mena, N., Garcia, P., Mosquera, M. L. y Alarcón, N. (2020). Development Of Historical Thought In Primary Education: Analysis Of An Intervention In Colombian Schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(11). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.202v45n11.6>; Palacios, N. Corredor, D. (2022) El desarrollo del pensamiento histórico en las escuelas de primaria y secundaria. Una tarea necesaria para la educación en Colombia. *Notas de Política en Educación* <https://educacion.uniandes.edu.co/sites/default/files/educacion/Archivos/Notas%20de%20pol%C3%ADtica/2022/Nota-de-politica-6.pdf>

miento histórico en el aula escolar y en las herramientas didácticas que necesita la formación de docentes para enseñar historia, tanto los que se preparan como los que ya se encuentran en ejercicio,. Para Palacios es necesario tanto en la educación inicial, como en la primaria y la secundaria:

Involucrar el trabajo basado en la indagación de fuentes históricas en la educación inicial, la primaria y la secundaria, a fin de favorecer el desarrollo de otras habilidades como la construcción de inferencias y la comprensión de conceptos históricos complejos (Palacios *et. al.*, 2022)

Involucrar la construcción de narrativas históricas que contribuye a una buena estructuración conceptual de los hechos históricos y una mejor comprensión de dichos hechos desde visiones más complejas. (Palacios *et. al.*, 2022).

Incorporar de manera clara y sistemática el propósito de desarrollar habilidades de pensamiento histórico como la explicación causal, el cambio y la continuidad, la relevancia y la conciencia histórica en las aulas. Esto sería un paso fundamental para que los estudiantes logren acercarse de una manera crítica y racional a sus cotidianidades (Palacios *et. al.*, 2022).

Las investigaciones de Palacios tienen un vínculo directo con la propuesta de Seixas y Morton (2013), pero se diferencia en que todos los ejercicios de clase e intervenciones pedagógicas propuestas por Palacios para la educación básica y media se han desarrollado en el contexto nacional, con estudiantes y docentes de las principales ciudades, en contextos rurales y periféricos, lo que permite validar sus recomendaciones para la enseñanza de la historia en Colombia.

El tercer y último investigador es el profesor Javier Ibagón Martín, de la Universidad del Valle. La producción académica reciente del profesor Ibagón¹³ se concentra en la reflexión sobre educación histórica, didáctica de la historia y alfabetización histórica. En sus publicaciones encontramos varios llamados de atención sobre la enseñanza de la historia. El primero es con respecto al uso de fuentes, para Ibagón (2021) el uso de fuentes históricas como fundamento del trabajo didáctico en las clases de historia permite desarrollar prácticas de enseñanza y ejercicios de aprendizaje que van más allá de esquemas de memorización (p. 176); el uso de fuentes históricas permite un proceso dialógico basado en la construcción de conocimiento. Por lo tanto, indagar, cuestionar, preguntar, analizar, explicar e interpretar se configuran en acciones inherentes al aprendizaje histórico (p.177). El segundo llamado destacado de las investigaciones de Ibagón, es sobre la importancia de tener en cuenta otros espacios de socialización y artefactos culturales que inciden en el proceso del aprendizaje histórico (Ibagón y Miralles, 2021, p. 61). Dichas dimensiones, por lo general, son ignoradas por la escuela como fuentes que intervienen directa o indirectamente en el aprendizaje de los estudiantes; hecho

-
- 13 Ibagón, M. N. J. (2021). El uso de fuentes históricas en la escuela y el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado. En Castro, R. *et al. Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. Universidad Icesi / Universidad del Valle. Ibagón, M. N. J. Granados, P. R. (2021) Lidiar con las cargas del pasado en la escuela. Reflexiones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia. En Castro, R. *et al. (2021) Afrontar los pasados controversiales y traumáticos Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia* (pp. 1-40). Universidad Icesi y Universidad del Valle. Ibagón, N. y Miralles, P. (2021). Relevancia histórica desde las perspectivas de estudiantes colombianos. Permanencia y transformación de los modelos de evocación histórica. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano* (mayo-agosto), 37-65. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/memorias/article/view/13126>; Ibagón Martín. Historia patria y currículo oficial. Dos luchas fratricidas de Colombia analizadas a partir de la historia a enseñar, 1903-1984. *Diálogo Andino*, (62), 103-115. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812020000200103>; Ibagón Martín, Nilson Javier y Minte Münzenmayer, Andrea. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, (31), 107-131 <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n31/2145-9444-zop-31-107.pdf>

que debilita los procesos de alfabetización histórica de estos (Ibagón y Miralles, 2021, p. 61). Estos artefactos culturales, como el acceso a internet, redes sociales y medios de comunicación masivos deben ser tenidos en cuenta como otras fuentes que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes, por tanto deben ser analizados, re-evaluados y tomados en cuenta, no sólo por el maestro sino al interior del aula escolar. Esta rápida mirada a algunas de las reflexiones del profesor Ibagón son una invitación para revisar a profundidad sus publicaciones para el diálogo con la enseñanza de la historia rural.

Por su puesto, queda por fuera un número significativo de investigadores y publicaciones colombianas que se dedican también a la enseñanza de la historia, sin embargo las posturas de estos tres profesores son los anteojos teóricos, conceptuales y didácticos con los cuales se ha construido esta reflexión para la enseñanza de la historia rural, pues son autores que desarrollan sus propuestas a la luz del contexto educativo y del aula escolar colombiana.

Este ligero balance sobre *qué enseñar* de historia rural y *cómo enseñarla*, permite establecer que la investigación histórica colombiana ha tenido un amplio desarrollo, el cual los docentes de ciencias sociales pueden tomar para construir los conocimientos sustantivos o de primer orden que necesitan las explicaciones de historia rural. También el balance de las propuestas de enseñanza de la historia invita a reflexionar sobre lo que implica pensar históricamente el aprendizaje y la enseñanza de la historia rural en el ámbito escolar, en dónde se deben tener en cuenta por lo menos tres aspectos: el uso de fuentes históricas y los otros espacios de socialización y artefactos culturales, que inciden para enseñar historia; las habilidades de pensamiento histórico como intencionalidades de aprendizaje para desarrollar en los estudiantes en las sesiones de enseñanza de la historia rural; y las categorías y conceptos de pensamiento histórico para abordar en el desarrollo de las

prácticas pedagógicas en el aula. Estos aspectos constituyen los conocimientos metodológicos o de segundo orden que esta reflexión pretende resaltar.

A modo de planteamiento y solución pedagógica

Esta propuesta de enseñanza de la historia se aleja de las prácticas decimonónicas que solo buscan memorizar datos y fechas, hacer repetición de un discurso oficial y que lamentablemente aún se encuentran en las dinámicas de clase de muchas escuelas en el país o peor aún, en el imaginario social, pues fueron las prácticas con las cuales se educó a varias generaciones de colombianos. Esta reflexión sobre la enseñanza de la historia rural busca resaltar esa historia que visibiliza y da voz a un sector históricamente excluido, y que resalta la importancia de las poblaciones y los territorios rurales colombianos. La propuesta didáctica de esta reflexión recoge las aproximaciones del balance, en un conjunto de elementos tanto de la disciplina histórica como desde la enseñanza de la historia (Ver Figura 1).

Figura 1. Enseñanza de la historia rural.



Fuente: Elaboración propia

El conjunto de elementos que se integran surge de las explicaciones construidas por los historiadores, hacen parte de lo que el pensamiento histórico ha denominado contenidos sustantivos o de primer orden (Gómez y Millares, 2017, p. 62), y corresponde al *qué* sucedió, *cómo* sucedió, *cuándo* sucedió, en *dónde* sucedió, explicaciones que sin duda encontramos en las obras de los autores señalados en esta reflexión.

También están las categorías del pensamiento histórico propuesta por Campos (2021) que señala la importancia de llevar a los estudiantes a construir preguntas y resolver problemas a través de las categorías (p. 136). Junto a la importancia de desarrollar habilidades de pensamiento histórico y construir narrativas que nos propone Palacios *et. al.* (2022) y el uso de fuentes en el aula que también comparte Ibagón (2021). Las fuentes históricas se pueden ubicar tanto en las obras de los historiadores para llevarlas a clase, para que los estudiantes construyan sus propias explicaciones y cruzarlas con otros artefactos que nos proporciona la cultura escolar (Ibagón, y Miralles, 2021), como los museos, las redes sociales, medios de comunicación, por citar unos ejemplos.

Luego de conocer los contenidos sustantivos de clase, la voz del maestro no puede ni debe ser la única voz en el aula, es también necesario generar entre los estudiantes la capacidad para plantear preguntas, resolver problemas, construir hipótesis (Ibagón, 2021, p. 161) y este ejercicio se puede desarrollar con el uso de fuentes históricas en el aula. Además, es necesario señalar la importancia de las intencionalidades de aprendizaje, es decir, que sea clara cuál es la habilidad de pensamiento que se pretende desarrollar como objetivo del aprendizaje. Y finalmente, enriquecer y contrarrestar con las explicaciones de los contenidos sustantivos de primer orden, es decir, las explicaciones históricas al respecto.

En esta reflexión no existe una única producción histórica que nos explique la historia rural de Colombia y se pueda llevar al aula, es una invitación a construir esa explicación desde las

diversas interpretaciones: la que hacen los historiadores, desde la que hacen algunos docentes que desarrollan investigación histórica, y desde lo que el estudiante construye a través del desarrollo de sus capacidades intelectuales, con los procesos que desarrolla en el aula escolar, guiado por el docente y a través del uso de fuentes históricas.

En cuanto a la claridad de la producción histórica, por ejemplo, si el maestro desea abordar como tema central de sus unidades didácticas la historia de la región del Sumapaz, necesariamente las explicaciones en aula deben pasar por la formación de los resguardos, la formación de las haciendas, el proceso de repartición de tierras y las formas de colonización en esta región (Ver Figura 2). En correspondencia con esos “nodos temáticos” se buscarían fuentes históricas apropiadas para desarrollar las explicaciones, por lo tanto el uso de mapas de la época, la ubicación de los resguardos indígenas, los censos, entre otros, serían los elementos con los cuales desarrollar las clases (Ver Figura 2).

Figura 2. Historia de la región del Sumapaz.



Fuente: Elaboración propia.

En ese sentido, las habilidades de pensamiento histórico elegidas para este ejemplo, son: la explicación causal, que hace referencia a la explicación de un fenómeno, Domínguez (2015) señala que además de explicar el fenómeno, es necesario que el estudiante presente las múltiples causas, las clasifique entre más o menos relevantes, en un ejercicio contrafáctico que le permita juzgar su importancia y relacionarlas con los efectos y consecuencias que surgen de estas (p. 110); la relevancia histórica, por su parte, implica la capacidad del estudiante por interrogarse sobre qué y quién del pasado vale la pena ser estudiado, el impacto de ese proceso y su importancia (Gómez y Millares, 2017, p. 63); el tiempo histórico, entendido como la habilidad de pensamiento que permite situar los hechos del pasado y relacionarlos con su contexto histórico, comprender cómo y por qué cambian de forma rápida o lenta, o si se mantienen en variación (Domínguez, 2015, p. 171), para desarrollar esta comprensión es importante que los docentes y estudiantes tengan claro las nociones o conceptos temporales y cronológicos que permiten situar los procesos, tales como cambio, continuidad, sucesión, duración, momentos, ritmos, etapas, tendencias, puntos de inflexión, entre otros. Finalmente, la conciencia histórica, entendida como la capacidad de interrelacionar fenómenos del pasado con el presente (Gómez y Millares, 2017, p. 67), una reflexión que se relaciona con el significado de la experiencia del tiempo interpretada del pasado para crear perspectivas futuras (Cataño, 2011, p. 231).

Otro ejemplo es si el maestro desea abordar en otra unidad didáctica la historia de la formación de los campesinos en Colombia. En este caso, las explicaciones en aula girarán en torno al proceso de mestizaje, resguardos, formación y disolución de palenques y rancherías, los procesos de migración y asentamientos poblaciones. A diferencia del ejemplo anterior, la historia de la formación de campesinos en Colombia, (Ver Figura 3) integra los árboles genealógicos como parte de las fuentes históricas en el aula escolar (Chaves y Castro, 2021, p. 253), al

considerar que en las historias familiares se pueden evidenciar vestigios y pruebas históricas que permiten reconocer en muchos casos el origen campesino de los antepasados, y si estos ejercicios se apoyan en mapas de las migraciones que los estudiantes construyen a partir de la experiencia familiar serían aún de mayor riqueza.

Figura 3. Historia de la formación de los campesinos en Colombia



Fuente: Elaboración propia.

Son evidentes en esta reflexión varios elementos que se proponen como estructurantes para el desarrollo de cualquier "nodo temático" relacionado con la enseñanza de la historia de Colombia a través del pensamiento histórico, y en este caso, la historia rural: contenidos sustantivos o de primer orden, la capacidad de plantear preguntas y resolver problemas a partir de las categorías del campo de pensamiento histórico, el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en las clases de ciencias sociales, el uso de fuentes históricas para trabajar en el aula escolar, junto a los artefactos culturales que están inmersos en la sociedad colombiana. De modo que estos elementos se encuentren en diálogo y equilibrio para abordar cualquier tipo de conocimiento histórico en la escuela y como parte del desarrollo de las didácticas específicas.

Reflexiones finales

Los elementos que se expusieron en esta reflexión son una propuesta abierta, nunca finalizada, para que los docentes de ciencias sociales la examinen, la deconstruyan o propongan una diferente. Para la autora fue la oportunidad de ahondar en el mejoramiento de su implementación. Seguramente faltará profundizar en muchos elementos que fueron señalados, pero es el inicio de una transformación que busca mejorar la enseñanza de la historia en Colombia.

Los maestros de ciencias sociales de Bogotá y Colombia están llamados a renovar la enseñanza y el aprendizaje de los procesos históricos sobre los territorios colombianos y sus pobladores, atrás debe quedar la tradicional clase de historia en las que sólo se aprendía personajes y fechas, sin un sentido con el presente, como si el pasado no tuviera relación con el estudiante y con el futuro. Las didácticas de la historia invitan a que el estudiante indague, explique, construya relatos históricos mucho más complejos que expliquen el pasado y su relación con el presente (López, 2013; Plá, 2005), también invita al docente a desplegar estrategias de aprendizaje que transformen la manera cómo enseña y cómo aprenden sus enseñanzas (Sáiz, y Gómez, 2016).

Trabajar pensamiento histórico y desarrollar habilidades de pensamiento histórico en el aula escolar implica no solo cuestionar las prácticas tradicionales, también exige que el maestro se forme en la disciplina y en la didáctica de la historia, de ese modo las prácticas pedagógicas serán enriquecidas y los aprendizajes de los estudiantes significativos.

Existe un mundo rural aún por conocer y explorar, un pasado lejano o tal vez muy cercano conectado con el presente que vive la sociedad colombiana, la sociedad bogotana y por supuesto las comunidades educativas. Por ejemplo, hasta hace muy pocos años los barrios de Bogotá eran veredas de la capi-

tal (Góngora, 2022, p. 136), y ese es motivo suficiente para ir a investigar con los estudiantes el mundo rural que siempre nos ha rodeado.

Finalmente, la participación en el programa Maestras y Maestras que Inspiran 2022 del IDEP, permitió socializar esta propuesta y reflexionar sobre ella junto a los docentes que trabajan en la ruralidad o con temas relacionados con lo rural desde diferentes áreas del conocimiento escolar. Ese intercambio permitió consolidar una reflexión sobre la historia de Colombia que bien vale la pena compartir con el resto de la comunidad educativa. La participación en el programa del IDEP hizo posible conocer de primera mano otras experiencias pedagógicas que se relacionan con el mundo rural y que merecen ser reconocidas por las comunidades académicas y escolares, todas ellas reafirman la convicción política y pedagógica de que vale la pena *surcar amaneceres por la educación*.

Referencias

- Banco de la República. Datos del porcentaje de la población rural en Colombia. Tomado de la página web: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.RUR.TOTL.ZS?locations=CO>
- Campos, D. (2021). Conocimiento y pensamiento histórico: hacia una propuesta curricular. En: N. J., Ibagón Martín; R., Silva Vega; A. Santos Delgado y R. Castro Gil (eds.) (2021). *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. Cali, Colombia: Universidad del Valle y Universidad Icesi. <https://doi.org/10.18046/EUI/acluz.1.2021>
- Cataño, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, (21), 223–245. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/28146>
- Colmenares, G. (1999). *Historia económica y social de Colombia II*. Universidad del Valle. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Chaves, L. y Castro, O. (2021) Fuentes históricas para la reconstrucción del conflicto armado en la escuela. En Benítez, S.,

- Mora, Y. (Comp.) *Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano* (pp. 245-272). Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Devia, L. (2022). La UPZ La Flora: relatos de historias y memorias. *Revista Educación y Ciudad*, (42), 131-146. <https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2698>
- Domínguez, J. (2015) *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó Editores.
- Gómez, J., Molina, S. y Ortuño J. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11),5-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338131531002>
- Gómez, C. y Millares, P. (2017). *Los espejos del Clío: usos y abusos en el ámbito escolar*. Sílex ediciones.
- Gómez, C. y Prieto, J. (2016). Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en Educación Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (31), 5-22. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/8228>
- Herrera M. (2001). *Ordenar para controlar. Ordenamiento espacial y control político en las llanuras del Caribe y en los Andes centrales neogranadinos. Siglo XVIII*. Bogotá: La Carreta Editores.
- Ibagón, N. (2021). En: N. J., Ibagón Martín; R., Silva Vega; A. Santos Delgado y R. Castro Gil (eds.) (2021). *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. Cali, Colombia: Universidad del Valle y Universidad Icesi. <https://doi.org/10.18046/EUI/acluz.1.2021>
- Ibagón, N. y Granados, R. (2021). En: N. J., Ibagón Martín; R., Silva Vega; A. Santos Delgado y R. Castro Gil (eds.) (2021). *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. Cali, Colombia: Universidad del Valle y Universidad Icesi. <https://doi.org/10.18046/EUI/acluz.1.2021>

- Ibagón, N. y Miralles, P. (2021). Relevancia histórica desde las perspectivas de estudiantes colombianos. Permanencia y transformación de los modelos de evocación histórica. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano*, 37-65.
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/memorias/article/view/13126>
- Ibagón, N. (2020). Historia patria y currículo oficial. Dos luchas fratricidas de Colombia analizadas a partir de la historia a enseñar, 1903-1984. *Diálogo Andino*, (62), 103-115. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812020000200103>
- Ibagón, N. y Minte, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, (31), 107-131 <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n31/2145-9444-zop-31-107.pdf>
- LeGrand, C. (2016). *Colonización y protesta campesina 1850-1950*. Bogotá: Universidad de los Andes, Universidad Nacional de Colombia.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (74), 5-8.
- Martínez, M. y Gómez, C. (2018). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista Educación*, (379), 145-169. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364
- Montaña, V., Robledo, N. y Yie, S. M. (2021). La categoría de campesino y sus representaciones en Colombia: polisemia histórica y regional. *Revista Colombiana de Antropología*, 58(1), 9–24. <https://doi.org/10.22380/2539472X.2210>
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Palacios, M. (2008). *El café en Colombia, 1850-1970*. Bogotá: Ediciones Uniandes/Planeta/El Colegio de México.
- Palacios, N. (2021). The Development of Historical Thinking in

- Colombian Students: A Review of the Official Curriculum and the Saber 11 Test. *International Journal of Instruction*, 14(1), 121-142. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.1418a>
- Palacios, N., García, P., Mosquera, L. y Alarcón, N. (2020). Development Of Historical Thought In Primary Education: Analysis Of An Intervention In Colombian Schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(11). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.202v45n11.6>
- Palacios, N. y Corredor, D. (2022). El desarrollo del pensamiento histórico en las escuelas de primaria y secundaria. Una tarea necesaria para la educación en Colombia. *Notas de Política en Educación*. <https://educacion.uniandes.edu.co/sites/default/files/educacion/Archivos/Notas%20de%20pol%C3%ADtica/2022/Nota-de-politica-6.pdf>
- Rodríguez, N. (2021). Conciencia histórica. Explorando la formación de sentido histórico en las narrativas de jóvenes colombianos. En Castro, R. et al. *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. Cali: Universidad Icesi / Universidad del Valle.
- Rodríguez, M., Gómez J., López R. y Miralles, P. (2020) Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, (389), 211-242. DOI 10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460
- Sáiz, J. y Gómez, C. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.206701>
- Secretaría de Educación del Distrito (SED) (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento Histórico*. Serie Cuadernos de Currículo. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/896>
- Schmidt, M. A. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, 15(53). <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8734>

Schmidt, M. A. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. *Clio y Asociados*, (24), 26–37. <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CLION24a02>

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College.

Reconocimiento de la riqueza biológica de Ciudad Bolívar rural con estudiantes del INEM Santiago Pérez

Jenny Henao Gil¹

¿Qué es INKILL? Es una expresión en lengua quechua... que bien pone en un hermoso y extenso campo florido: pradera

Jenny Henao Gil

Para comenzar ...

Este escrito busca dar a conocer la implementación de una experiencia pedagógica sobre la riqueza biológica de Quiba Alta, Mochuelo Alto y Pesquilla, veredas pertenecientes a Ciudad Bolívar. Inicialmente comprende la caracterización del contexto de los estudiantes de grado Octavo 2022 del colegio INEM Santiago Pérez IED, que participan en esta experiencia pedagógica. Describe cómo se elaboró el diagnóstico y la búsqueda de una metodología adecuada para desarrollar la comprensión lectora y escritural. Finalmente se señalan algunos resultados, conclusio-

1 Docente del colegio INEM Santiago Pérez IED. Licenciada en Bioquímica. Especialización en Enseñanza de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Magíster en Currículo y comunidad.

nes y propuestas de mejora para fortalecer este tipo de prácticas pedagógicas que buscan acercar a las comunidades educativas a las riquezas biológicas que rodean y están presentes en Bogotá.

“Amistad es cercanía a pesar de las lejanías” ... (Dochanlu)

Muchas veces las personas pasan por un lugar continuamente, sin percatarse de lo que existe a su alrededor. Por ello es importante desarrollar ejercicios de observación y hacer preguntas como ¿dónde vivo? ¿con qué me identifico, ¿a qué localidad pertenezco? Ese fue el caso de los estudiantes del grado octavo del colegio INEM Santiago Pérez, quienes tienen poca relación con el barrio, la localidad y el sector rural cercano, pues muchos desconocen las características de su territorio, sus significados y la relación entre conceptos del área de la biología con el contexto de los estudiantes. Es así como surge esta pregunta:

¿Cómo reconocer la riqueza biológica en Quiba Alta, Mochuelo Alto y Pasquilla Ciudad Bolívar con base en relatorías de estudiantes de grado 8° del colegio INEM Santiago Pérez IED?

Las temáticas centrales abordadas fueron la biología, la diversidad, la ruralidad, la comprensión lectora y las problemáticas ambientales.

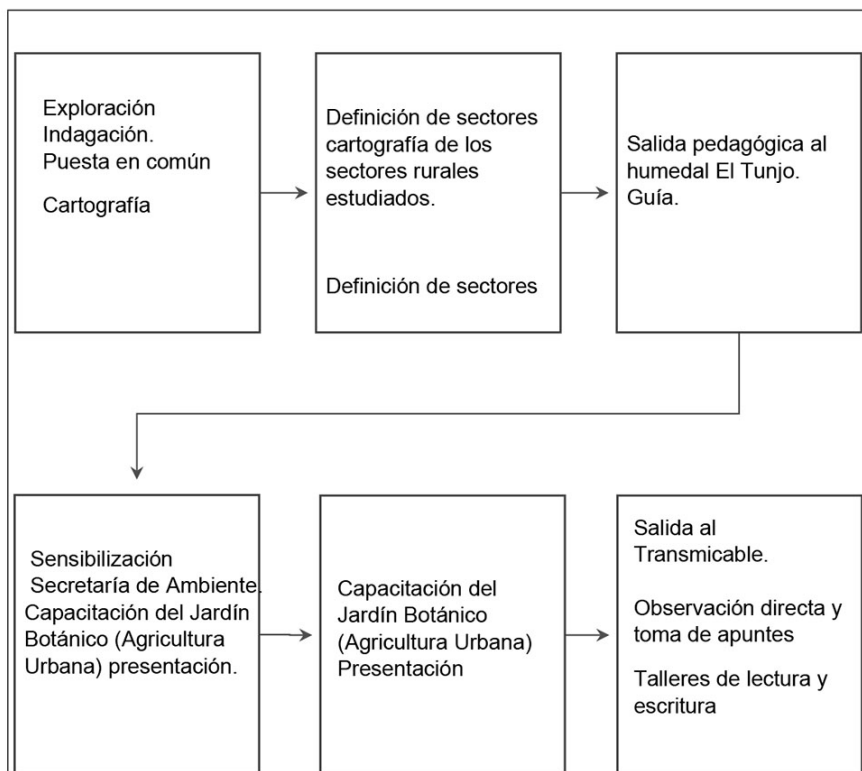
Se utilizó de igual forma el “Relato”, entendido como narraciones breves que pueden ser orales o escritas, basadas en personajes ficticios o históricos.

Dentro de los propósitos de aprendizaje planteados para que los estudiantes los desarrollen, encontramos:

- Reconocer la proximidad y riqueza biológica en Quiba Alto, Mochuelo Alto y Pasquilla, Ciudad Bolívar.
- Interpretar el contexto cercano, histórico, ecológico, rural y su relación, con los conceptos de función de nutrición en los seres vivos en relación con toda la riqueza biológica de Quiba Alto, Mochuelo Alto y Pasquilla en Ciudad Bolívar.

- Identificar, desde la observación, los aspectos geográfico e histórico, la importancia del territorio en la percepción de algunas problemáticas, y pensar posibles soluciones, donde los estudiantes no solo se involucren, sino que se comprometan.

Figura 1. Ruta de implementación del proyecto



Diagnosticando y comprendiendo

Con los estudiantes se desarrolló el concepto de diagnóstico. La docente pregunta: ¿En dónde han escuchado la palabra diagnóstico? Los estudiantes participan y mediante preguntas se van acercando a comparar en diferentes contextos: cuando vamos al médico, un mecánico que hace un diagnóstico a los carros, y así se les pide pensar en varios ejemplos.

Inicialmente se aplicó una encuesta a los estudiantes de grado 8o, con las preguntas: ¿Quiénes viven en la localidad de Ciudad Bolívar? Dicha información se clasificó por cada curso. Ver Tabla 1.

De allí surgen los siguientes datos: total de estudiantes del proyecto: 268.

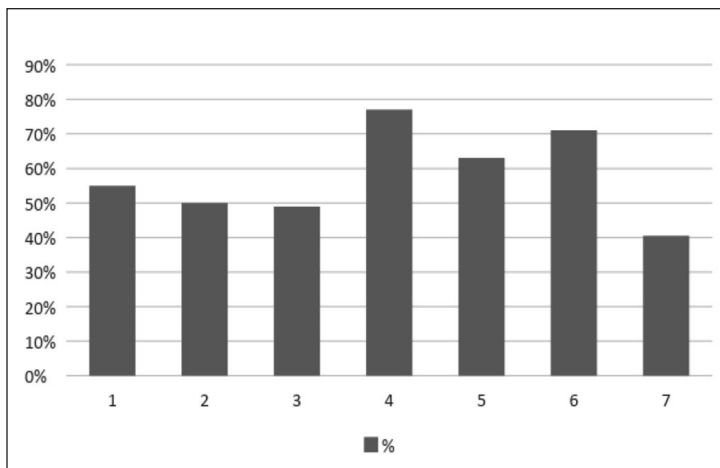
Promedio del porcentaje de estudiantes que viven en la ruralidad de Ciudad Bolívar o cerca: 58%.

Tabla 1. ¿Quiénes viven en la zona rural de la Localidad de Ciudad Bolívar?.

Curso	Lugar	%	Alumnos
801	Quiiba Baja	55%	39
802	Quiiba Alto	50%	40
803	Quiiba Alto	49%	39
804	Mochuelo Alto	77%	35
806	Mochuelo Bajo	63%	38
807	Mochuelo Alto	71%	42
808	Pasquilla	40.5%	35

En el grafico se representa el % de cada curso, de los estudiantes que habitan en Ciudad Bolívar.

Figura 2. Representa el % de cada curso, de los estudiantes que habitan en Ciudad Bolívar.

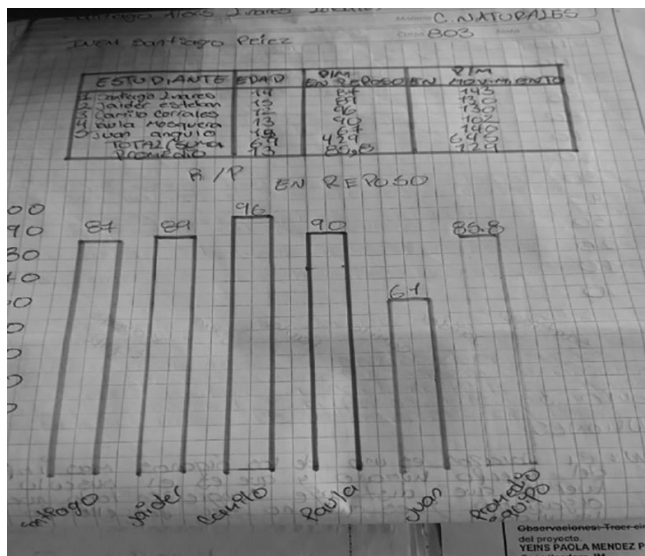


Dinámica del reloj

Reloj y cuadro con las 12 horas. Se aplicó a los estudiantes una dinámica que consistió en distribuir una plantilla con 12 recuadros. Los alumnos forman equipos según la hora dada, con otros compañeros. Cada hora con una pregunta, donde respondieron en el recuadro correspondiente. Figura 3

Luego se nombraron líderes para revisar las plantillas y recolectar la información. Se observó el gusto, participación, movimiento, confianza, risas, fue necesario explicar varias veces como llenar el cuadro.

Figura 3. Dinámica del reloj



Cada equipo de estudiantes en los diferentes cursos, representaban el pulso en el cuadro y plasmaban en el gráfico.

El corazón como un juego...

Colocarse la mano en el corazón, percibir los latidos, contar, luego respiración profunda, volver a contar, comparar y relacionar. Esto como parte de ver los aprendizajes que se trabajaron en el año anterior 2021, en el marco de la función de nu-

trición, específicamente la relación entre digestión, respiración y circulación. Para dar continuidad en grado 8° a la función de reproducción.

Empleando la plantilla del reloj y los encuentros entre los estudiantes, se recogieron los datos que nos dejan ver la caracterización de los estudiantes de 8° 2022 y que se presentan a continuación.

Los estudiantes tienen entre 13 y 14 años en promedio, el 25 % viven con su mamá y papá. El 75 % viven con mamá sola o con otros familiares. Lo que les gusta comer es huevo, pasta, arroz en diferentes formas, lenteja, chocolate, arepa, ensalada de frutas, carnes. Sus actividades favoritas son jugar fútbol, ver video juegos, socializar, dormir, pasear, ver televisión, series. Tocar instrumentos, bailar, dibujar, leer (un buen número manifiesta que le gusta la lectura). Profesiones que les gustaría estudiar: veterinaria, arquitectura, profesor, contador, enfermería, medicina, fútbol sala, policía, escritora, abogado, conductor.

Algunas observaciones de los estudiantes y conclusiones a saber después del diagnóstico:

Debemos descansar, relajarnos, dormir bien, entrenar, trotar, saltar y correr para mejorar la circulación y la salud. Es necesario una buena dieta, hidratación, limitar la ingesta de estimulantes, buena respiración. Hacer ejercicio moderado. Los estudiantes definen los conceptos pulso, frecuencia, salud, cardíaco, corazón, intensidad. A mayor movimiento mayor pulsaciones, la buena alimentación incrementa el rendimiento físico, desarrolla masa muscular, salud y rendimiento. La relación de pulso y movimiento: manifiestan que el movimiento estimula las endorfinas, acelerando la frecuencia cardiaca, que son las veces que el corazón late. Para los adultos el pulso es entre 60 y 100 latidos por minuto, una frecuencia cardiaca más baja en reposo, indica el funcionamiento más eficiente. Entre más movimiento tienen las personas más aumentan las pulsaciones. La frecuencia cardiaca aumenta en un porcentaje según la actividad que se realice. Saber la importancia del pulso y cómo funciona, a través del movimiento

aumenta la frecuencia cardiaca, las arterias bombean la sangre, el corazón bombea más rápido. Enfermedades del corazón. Causa antecedentes de tabaquismo, mala alimentación, presión arterial alta, niveles altos de colesterol y triglicéridos, diabetes.

En esta última parte del diagnóstico se formula la siguiente pregunta a los estudiantes. ¿En qué afecta la salud, la buena alimentación y ejercicio?

Sobre los beneficios que nos brinda la buena alimentación y el ejercicio los estudiantes manifiestan:

El aumento de la frecuencia cardiaca elimina grasas del cuerpo, las arterias y el corazón. Ayuda también a mejorar la resistencia muscular, y hay mayor resistencia en los pulmones, lo contrario a la actividad física es el sedentarismo. La buena alimentación incrementa el rendimiento físico y desarrolla la masa muscular y si tenemos una buena alimentación tendremos buen rendimiento y salud. La frecuencia cardiaca se puede mejorar y evitar enfermedades tomando agua, comiendo bien, cuidarse el cuerpo y la salud." "Un factor que afectó el promedio de las frecuencias cardiacas en los equipos de estudiantes fue el movimiento. Si nos alimentamos bien y hacemos ejercicio, nuestra digestión, circulación, respiración y excreción funcionará bien. La salud seguirá en un mejor ritmo. Afecta de forma buena ya que la alimentación bien balanceada y a tiempo como ejercitar el cuerpo nos mantiene, un buen estado y saludable.

Ahora que los estudiantes han comprendido conceptos como diagnóstico, pulso, movimiento, circulación, vamos a reconocer la proximidad con el territorio vecino, lo rural, y como nos aporta un conocimiento holístico de las formas de vida.

Una de las formas religiosas practicadas por la ciudadanía oriunda de Mochuelo es el culto en el templo evangélico, ubicado en Mochuelo bajo. En las otras veredas se lleva a cabo el culto cristiano católico. "En la vereda de Mochuelo se localiza la institución educativa colegio rural José Celestino Mutis con una capacidad cercana a los 1.200 estudiantes. El colegio fue inaugurado en el 2010. Así mismo en la vereda Mochuelo

Bajo se ubica el Relleno Sanitario Doña Juana (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2020). Estos lugares icónicos de la localidad nos brindan posibilidades para establecer relaciones y alianzas de aprendizajes conjuntos en torno a la riqueza biológica.

En busca de una metodología

En el colegio INEM Santiago Pérez se trabaja el enfoque Enseñanza para la Comprensión, el cual se viene desarrollando hace más de 10 años en el ciclo 4, grados 8° y 9°, a través de la indagación y el trabajo colaborativo. En este proyecto se aplicó la metodología Acción- participación para el aprendizaje. A partir de un diálogo que concede un rol activo a la comunidad, estimulando su participación en el diagnóstico y resolución de sus necesidades. Tomamos como fundamento lo que propone Triglia en su artículo La Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura, quien afirma:

Demostró (Bandura) que el aprendizaje es social porque involucra a la comunidad. Los alumnos aprenden del comportamiento de sus padres, maestros y compañeros, no sólo del tema expuesto en la clase. La teoría social se apoya en la idea de que los niños aprenden en entornos sociales por medio de la observación y de la imitación del comportamiento que vieron. También refuerza la idea de que el niño se ve afectado por la influencia de otros. Se basa en tres conceptos claves: que las personas pueden aprender a través de la observación, que el estado mental afecta este proceso de aprendizaje y que sólo porque se aprendió algo no significa que esto resulte en un cambio en el comportamiento de la persona (Triglia *et al.*, 2015).

La teoría social se apoya en la idea de que los niños aprenden en entornos sociales por la observación del contexto y por la modelación de los adultos. Así podemos ver que durante la pandemia del Covid-19 se afectaron mucho las rutinas cotidianas, las relaciones interpersonales y, por ende, la comunicación, que antes era social en la pandemia, se vio limitada al núcleo familiar más estrecho. De igual manera, el estado mental afectó los procesos de aprendizaje. Se hace necesario

relacionar el ambiente próximo, el más cercano, hasta la interiorización y maduración de dicho aprendizaje en las múltiples relaciones e interacciones.

¿Cómo se llevó a los estudiantes para que hicieran una relatoría en el desarrollo de la comprensión de lectura y escritura?

Dentro de la metodología se tuvo en cuenta el plan de estudios de la asignatura de ciencias naturales y educación ambiental, que para grado 8° incluye el estudio de la función de nutrición integrada en la escala evolutiva y la reproducción desde una mirada holística. Con tal fin se dispuso de una libreta elaborada con material reciclable, decorada, que cada estudiante tomó como su diario de campo, guiados por una serie de preguntas, que recogían sus vivencias, aprendizajes, sentires y anhelos, relatos que se siguen construyendo y que se están entretejiendo con otros docentes de áreas como Sociales y Lengua Castellana.

¿Qué es lo más relevante y curioso del proyecto de educación rural?

A partir de interrogantes planteados por la docente se aborda a una conversación muy amena y fluida.

¿Qué tan cerca estoy de lo rural? Escribir el nombre de su barrio, localidad, ¿Cuál es el sector rural más cercano? ¿Qué características, historias y problemas presentan estos sectores? Se pudo observar en los estudiantes el desconocimiento del nombre de su localidad. Al observar y realizar los mapas se asombraban de la forma, los límites de estos lugares, tan cercanos a ellos, pero a la vez tan poco conocidos.

Las diferentes cosas que hemos aprendido, las técnicas del campo, dándonos a entender que es por el campo que subsistimos y que sin él la economía de la ciudad caería. Es fascinante. Sobre las plagas, sus cultivos, problemas, saber que muchos de nuestros compañeros están ubicados en estos sectores rurales. Por ejemplo, saber que Mo-

chuelo es un animal, un ave. Que tiene canción “En enero Joche se cogió” Autor Otto Surge. Que es una buena idea de interacción y aprendizaje con estos espacios de estudio y reflexión. Muchas cosas no sabíamos cómo que hay una zona rural tan cerca de nosotros, que en Bogotá la capital haya cosechas no creímos que esto fuera posible. El proyecto es divertido y nos ayuda a aprender de nuestro entorno. Este es un tema ejemplar y educativo, sobre el campo, sus problemas, sus consecuencias, la naturaleza y de donde viene el alimento. Conocer nuestro entorno, saber cómo viven, descubrir cómo vivimos y cómo prepararnos para ayudar a nuestros vecinos. Las explicaciones nos llevan a investigar, el aprender es emocionante, nos gusta la libreta diaria del proyecto. Nos enseña a ser considerados con el planeta. No sabíamos cómo era vivir en lo rural, ni sus problemas. Hemos descubierto que lo mejor de Mochuelo es su comunidad, está ubicado en la mayor periferia, sus animales, paisajes y las buenas personas. Toca cuidar el ambiente, ya que hay muchas contaminaciones y el planeta se está acabando. Lo que se ha aprendido del agua y de las plantas. Al ver la cultura, hace mucho frío, es un clima montañoso, y tenemos alcantarillas sin tapas. Que conozcamos las historias de los habitantes, su ubicación y las anécdotas (Respuestas de Estudiantes Grado 8°).

Lo que dicen los estudiantes sobre la educación rural...

En el marco de las preguntas ¿Qué tanto conocen los estudiantes de lo rural? ¿Cómo reconocer la relación con el entorno rural?, estas son algunas de sus respuestas

Es aprender sobre la naturaleza, es el estudio de las cualidades del campo. Es sobre la vida cotidiana, es importante ya que podemos saber de nuestras tierras y de donde viene todo lo que consumimos. Trata de estudiar el entorno natural, el medio ambiente, los cuidados, prevenciones para tener una buena zona rural, Lo rural está conformado por campo, montañas, arboledas, es importante porque de allí sale la papa, arroz la comida y los animales que nos brindan comida, abrigo, transporte, al igual nos ayuda a purificar el aire y a respirar mejor. Es también saber sobre agricultura. Es la manera de explicar sobre la naturaleza, donde se nos enseña a cuidar los ecosistemas de una región o de un país. A saber, sobre aquellas personas que viven en un contexto geográfico marcado por la abundancia de recursos

naturales. La importancia está en cómo nos relacionamos con lo rural y cómo funcionamos. Sin estos recursos no podemos vivir. Nos brinda calidad de vida. Podemos saber de varias culturas. Cómo se relaciona con la cultura bici... Es importante para nuestra vida y la de los ecosistemas. Porque cuidamos el planeta, la naturaleza, el campo y lo rural. Porque nos permite conectarnos con el medio natural sobre todo al pasar mucho tiempo en pandemia. Como vemos la perfección de Dios, así como en lo natural en el cuerpo de la mujer a dar vida en el embarazo.

A manera de ejemplo nos vamos a recrear un sector rural, que lleva por nombre el de un pájaro, el cual ha sido tarareado en varias canciones populares. Algunas características, es un ave rapaz nocturna, que tiene rasgos como los del búho, de unos 20 cm de altura, con la cabeza achatada y el plumaje de color castaño grisáceo, con manchas blancas, sobre todo en el vientre; se alimenta de pequeños roedores, aves y reptiles, y hace su nido con frecuencia en las ruinas.

Nos ha permitido conocer muchas cosas, como que hay zonas rurales cerca de nuestras casas, que en Bogotá hay grandes cosechas, no creíamos que pudiese ser así. Fue entretenido aprender mucho sobre Mochuelo, no sabíamos cómo viven, sus problemáticas, hemos aprendido a ser más considerados con el campo, sus moradores y con el planeta. Es muy bueno saber que nosotros vivimos bien y que hay que ayudar a las personas que viven en el campo, nuestros vecinos... Buenas personas. Es muy chévere saber cómo viven. Aprendimos que Mochuelo es el nombre de un animal. Un ave. Es todo lo que tiene que ver con naturaleza, montañas, arboledas y el campo, porque estos lugares nos brindan alimentos y mejor calidad de vida. Es zona verde, aprendizaje, es aquella relacionada con lo rural. es una forma de aprender a través de la sensibilidad con el ambiente y lo natural. Algunos niños y jóvenes viven en lugares de campo y allí estudian. Los estudiantes debemos saber en qué sector vivimos, sus características, y en qué localidad viven y viven mis compañeros. Es hablar sobre los lugares que tienen menos gente, más naturaleza, para aprender del campo y sobre las áreas rurales cerca de la ciudad. Es la forma de explicar sobre la naturaleza, es el procedimiento para aprender a cuidar el ecosistema de una región o país. Es aprender y estudiar sobre el campo y lo natural con su cultura, para abastecernos de conocimiento. Es el método de aprendizaje de la vida cotidiana del campo.

La educación rural también es el estudio de un grupo de personas que expresan y significan, que además comprenden las cualidades de lo rural. En esta educación tanto el estudiante como el maestro sueñan mediante herramientas de motivación a través de un conocimiento real, sencillo y claro. Es el aprendizaje y entendimiento sobre las zonas verdes y cuidado del ambiente que es necesario para la vida y la sobrevivencia. Estudia el entorno cercano los cuidados, para tener una buena zona rural, y dejar buenas moralejas. Es sorprendente ver la capacidad de asombro, de asociación y de narración. El contar, conversar lo cual permite llegar al relato. Apoyados por la parte esquemática y gráfica a través del dibujo. Debo valorar los avances en estos aspectos desde el inicio del año hasta lo transitado ya finalizando el tercer periodo, alrededor de 8 meses largos (Respuestas de Estudiantes Grado 8°).

¿Qué ha sido lo más importante del proyecto Educación Rural?

“Es importante ya que, a través de lo rural, podemos comer, respirar, ver su hermosura. No podríamos vivir si no existiera lo rural. Porque ayuda al sistema respiratorio y mental, es más puro el aire que se respira y más tranquilo. En este tipo de educación se incluye la agricultura la cual es vital para reconocer y valorar los alimentos. También es importante conocer y relacionarse con plantas y animales. Nos ha enseñado a ser considerados con el planeta, hemos aprendido sobre las plagas, los cultivos, a ver y sentir los problemas del sector rural en esta localidad de Ciudad Bolívar, en la cual vivimos la gran mayoría de estudiantes de grado 8° y de otros cursos en general del colegio. Allí estamos ubicados. Nos ayuda a conectarnos con el ambiente, sobre todo después de estar encerrados por tanto tiempo por la pandemia, nos brinda conciencia sobre el cuidado ambiental. Sentimos que conocer del entorno próximo, es descubrir que vivimos bien y que hay que ayudar a aquellas personas que no lo están. Aprender historias de vida de sus habitantes, anécdotas. Ver la cantidad de recursos que a veces no se aprovechan bien y las buenas personas que allí habitan” (Respuestas de Estudiantes Grado 8°).

En un análisis integrador se evidencia que los estudiantes de 8° han pasado de un desconocer y poco interés por lo rural, teniéndolo tan cerca, a reconocer, valorar el campo, lo rural, lo

que este nos brinda. Así mismo han logrado realizar y establecer comparaciones, relaciones como la ubicación geográfica, el concepto de límites, al igual que avanzar en la parte socio emocional compenetrada con el conocimiento.

Apreciaciones de los estudiantes después de la caminata por el humedal El Tunjo.

Un lugar bonito, divertido, relajante tranquilo, con mucha diversidad, se puede visitar en familia. Vimos lugares nuevos, hemos aprendido a indagar sobre los temas que no conocemos, nos falta investigar mucho más. Es muy interesante todo esto. Es de anotar que vamos aprendiendo sobre zonas rurales de Ciudad Bolívar que, aunque pasamos, vivimos muchos de nosotros, no lo sabíamos...

Ver los beneficios que estas zonas nos brindan es maravilloso. Aprendemos porque y para que cuidarla, lo hermoso de su población, flora, fauna, fuentes hídricas. Fue una caminata larga, lo primero que hicimos fue salir del colegio INEM Santiago Pérez. Hacia arriba cruzamos una ciclo ruta en la calle 24. Se conforman dos equipos de igual número de estudiantes, se inició el recorrido con los Guías. (Secretaría de Ambiente) Se observa muchas plantas y animales que no se conocían, río Tunjuelo, los espejos de agua llamados humedales.

Dentro de los animales se vio el colibrí, el chillón, garzas, tingüa azul, el chorlito, chamo, estos llevan el polen de flor en flor. Las garzas son fuertes, agresivas matan a los hermanos más débiles, la tingüa azul se alimenta de tallos, raíces, hojas, semillas e insectos. También se veían caracoles, lombrices, huevo de chorlitos, escarabajos, orugas, saltamontes, moscas, arañas, cangrejos, mirla, paloma, torcaza, gorrión, tingüa de pico amarillo, serpiente sabanera, gavilán campestre. Se aprenden muchas cosas nuevas de la naturaleza sobre las plantas y animales, en lo ambiental y cultural. Se siente divertido, aprendiendo nuevas formas de vida. Que hay especies invasoras. Se pudo conocer sobre la naturaleza, nuevas plantas, animales, sobre lo rural y poderse sentir bien el respirar aire fresco y relajado. Sin tapabocas, después de no quitarlo para nada. Lo pacífico que es estar allá con bellos animales y esas impresionantes plantas. Se aprende porque no debemos contaminar, ya que estamos atentando contra nosotros mismos (Respuestas de Estudiantes Grado 8°).

Es entonces desde el conocimiento y con argumentos que pueden vivenciar la Educación Ambiental, no solo con actividades de tipo ecológico, Se considera que desde el estudio e investigación en forma vivencial y reflexiva se logra una mayor sinapsis y comprensión de lo estudiado.

¿Qué se dice de la riqueza biológica?

Los estudiantes consultan y expresan:

La diversidad biológica es la variedad de formas de vida y de adaptaciones de los organismos al ambiente que encontramos en la biosfera. Se suele llamar también biodiversidad y constituye la gran riqueza de la vida del planeta. Creemos que es el número de especies diferentes de fauna flora presente en un determinado espacio, en una comunidad en particular." Con este concepto el cual nos amplia más lo que es:

La diversidad biológica se ve también amenazada por el desplazamiento, los conflictos armados, los cultivo no permitidos, prácticas de sobreexplotación del suelo con producción agrícola y actividades mineras y ganaderas sin control.

El término por el que se hace referencia a la amplia variedad de seres vivos sobre la tierra y los patrones naturales que conforman, resultado de miles de millones de años de evolución según procesos naturales y también de la influencia creciente de las actividades del ser humano". Además, dentro de la misma definición, se indica que la biodiversidad comprende igualmente "la variedad de ecosistemas y las diferencias genéticas dentro de cada especie" (diversidad genética). (Respuestas de Estudiantes Grado 8°).

Teniendo en cuenta este recorrido metodológico, representado en la Figura 1, Ruta de implementación del proyecto, los estudiantes plantean los problemas observados y las posibles alternativas de solución.

Problemas detectados

En cuanto a aprendizajes sobre Mochuelo, Quiba baja, Pasquilla, no se sabe cómo son estos lugares donde vivimos, tan cerca que estamos, pero a la vez tan lejos. Tampoco se conocen sus problemáticas como: el aire está muy contaminado. Hay crisis alimentaria. Desnutrición. Contaminación en los barrios y cerca de las casas. Falta de árboles. Expansión urbana. Desplazamiento. Inmigrantes. La cercanía con el relleno Doña Juana y el parque minero industrial. Falta de oportunidades de desarrollo para los niños y jóvenes. Falta de tecnificación y sistematización en las actividades agrícolas (Respuestas de Estudiantes Grado 8°).

Posibles soluciones

Generar detectores de nivel de contaminación, hacer cultivos, y procesar los alimentos para generar más empleos. Sembrar más árboles en las calles, parques, espacios como avenidas. Para mejorar la respiración de quienes vivimos y transitamos estos territorios. No botar la basura a la calle. A reciclar todos!. Cambiar hábitos de consumo y de formas de alimentarse con comida natural que genere menos impacto ambiental, por ejemplo menos consumo de carne de res dado su impacto en el calentamiento global. Dirigir los recursos de todos para apoyar a las familias de muy bajos recursos. Mayor educación para las comunidades rurales, con participación de niños y jóvenes Actualización y adaptaciones a las actividades del campo. Para esto debemos generarnos las siguientes preguntas ¿Cómo reconocer un modelo rural sostenible para este sector? ¿Cómo identificar los ecosistemas dentro del sector rural y cómo conservarlos? ¿Cómo fortalecer la economía campesina? ¿Qué estrategias ambientales y de producción agropecuaria limpia? (Respuestas de Estudiantes Grado 8°).

Las soluciones presentadas por los estudiantes buscan el desarrollo sostenible y sustentable, entendido como “aquel modo de progreso que mantiene ese delicado equilibrio hoy, sin poner en peligro los recursos del mañana” (Maldonado, 2018). Lo “sustentable” se entiende “como algo que se puede sostener a lo largo del tiempo sin agotar sus recursos o perjudicar el medio ambiente” (Coelho, 2019). “Una economía se encuentra en una senda sostenible si permite que cada generación futura pueda alcanzar un nivel de vida tan alto como el de su gene-

ración anterior”. “La sostenibilidad impone a cada generación la obligación de dejar suficientes recursos para que las generaciones futuras puedan alcanzar un nivel de vida al menos tan alto como el que ella está disfrutando” (Banco Mundial, 2022). Este concepto apunta al desarrollo sostenible y a varios de los ODS planteados en la agenda 2030 por la ONU, lo cual debe ocuparnos como ciudadanos del mundo.

Resultados

A partir del ejercicio del reconocimiento del contexto próximo de Ciudad Bolívar, en especial su ruralidad, se logró avanzar en el proceso de lectura y escritura. Partiendo de preguntas, se recolecta la información en la libreta de diario de campo, donde los estudiantes escribieron sus aprendizajes y sentires. Luego fueron escribiendo en forma más libre y finalmente escribieron en forma de relatos, acrósticos, cuentos, poesía, historieta, los hallazgos de sus consultas y observaciones directas. Se logra en un buen nivel los objetivos propuestos, al igual que se realizaron alianzas institucionales y se dejaron caminos para seguir recorriendo en materia de investigación disciplinar desde las ciencias naturales, la educación ambiental y lo pedagógico.

Una muestra de un acróstico escrito por una estudiante:

Mejora el reciclaje

Observa la flora y la fauna

Cuidar el ambiente te invito

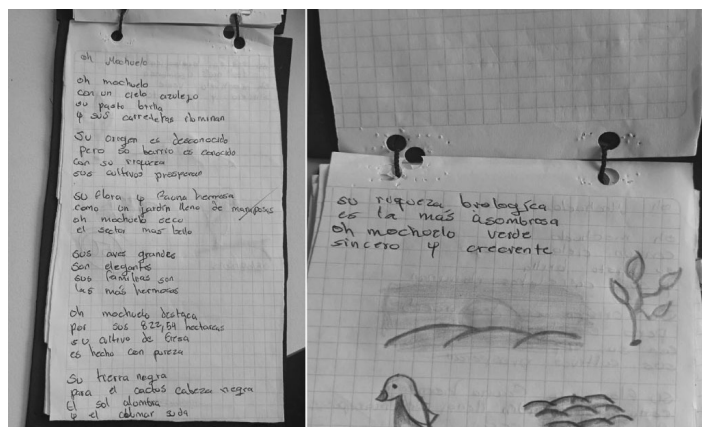
Históricos y fascinantes paisajes

Único y especial territorio

En perfecto lugar para visitar

Lindura y riqueza natural

Orgullo de mi patria. Colombia (Sofía Morales 8°).

Figura 4. Muestra de escritos elaborados por una estudiante

Conclusiones

El reconocimiento de mi entorno para el desarrollo de la comprensión lectora y escrita permite reflexionar sobre las plagas, los cultivos, ver y sentir los problemas del sector rural en esta localidad de Ciudad Bolívar, en la cual vivimos la gran mayoría de estudiantes de grado 8° y de otros cursos del colegio. ¿Dónde estamos ubicados? Ayuda a conectarse con el ambiente, sobre todo después de estar encerrados por tanto tiempo por la pandemia, da más conciencia sobre el cuidado ambiental. Sentirás que conocer del entorno próximo es descubrir que vivimos bien y que hay que ayudar a aquellas personas que no lo están. Aprender historias de vida de sus habitantes, anécdotas. Ver la cantidad de recursos que a veces no se aprovechan bien y las buenas personas que habitan en este lugar.

Recomendaciones

Continuar el proyecto con el grupo de estudiantes grado 8° y en grado 9° 2023. Como docente veo la necesidad de seguir con estos procesos pedagógicos, didácticos e investigativos con las nuevas y futuras generaciones. Se hace necesaria la revisión y práctica de la estructura de relatorías con sus cuatro componentes, introducción, cuerpo, conclusiones y referentes. Para sistematizar los resultados de ejercicios de lectura de contexto, como los escritos en forma de relatos, con mayor alcance.

Desde el enfoque STEAM seguir promoviendo el cuidado del ser y del ambiente. Los estudiantes continuarán indagando, viviendo, explorando y haciendo sus relatos.

Se continuarán los recorridos guiados y se realizarán cartillas educativas sobre la riqueza biológica de Ciudad Bolívar con los relatos escritos por los estudiantes.

Con un grupo de familias se implementarán las huertas urbanas y las estrategias comunicativas.

También se llevarán a cabo encuentros interculturales y ambientales.

Se generarán otras líneas de investigación según las problemáticas observadas, integrando los saberes en beneficio del desarrollo sostenible, mediante la transversalidad de saberes y las alianzas institucionales.

Capacitación de los maestros de las localidades de Tunjuelito y Ciudad Bolívar en el enfoque STEAM + TRANSFORME desde la Red de maestros y sus nodos.

A manera de síntesis, a partir de la observación de la naturaleza y del buen vivir en el territorio, con una mirada focalizada y contemplativa, podemos obtener herramientas para dar soluciones a pequeños grandes problemas. Es el caso de este proyecto, el cual nos ha llevado a reflexionar, a pensar y replantearnos varios conceptos, aprendizajes y acciones.

Un agradecimiento especial a las entidades mencionadas, las cuales aportaron de manera significativa y fundamental a este trabajo colectivo.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá (2020). Conociendo mi localidad. Alcaldía Local de Ciudad Bolívar. <http://www.ciudadbolivar.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>

Banco Mundial (2022, junio 07). Noticias. YouTube. https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2022/06/07/stagflation-risk-rises-amid-sharp-slowdown-in-growth-energy-markets?cid=ECR_GA_worldbank_ES_EXTP_

Hernández, E., Lora, J. y Alvarado, S. (2017). YouTube.

https://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/1_entidad/gsi/19_ciudad_bolivar_lectura_de_realidades_montechuelo.pdf

IED INEM Santiago Pérez. Portal Red Académica (2022). <https://www.redacademica.edu.co/colegios/ied-inem-santiago-perez>

<https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2551/LIDERAZGO%2c%20EMPRENDIMIENTO%20Y%20AUTOGESTIO%cc%81N.pdf?sequence=5&isAllowed=>

<https://www.sdp.gov.co/gestion-a-la-inversion/programacion-y-seguimiento-a-la-inversion/proyectos/ciudad-bolivar-rural-sostenible-asistencia-agropecuaria-y-emprendimiento-ciudadano-territorio>

<http://ciudadbolivar.gov.co/noticias/ciudad-bolivar-rural>

Anexos

Figura 1. Cartografía de los sectores rurales estudiados.



Figura 2. Capacitación de Secretaría de Ambiente y Jardín Botánico.



Figura 3. Trabajo en la Huerta escolar



Figura 4. Salida pedagógica al humedal El Tunjo-Luciérnaga



Memoria Histórica

“Contextualizándonos y leyendo vamos”

Lilia Aurora Romero Ruiz¹

Memoria Histórica es cómo recordamos el pasado y de qué forma. El campo de la memoria histórica está a menudo relacionado con conmemoraciones, por medio de eventos, lugares, textos, objetos y símbolos significativos para el grupo. Las memorias se construyen y se olvidan constantemente. Pueden ser manipuladas y cambiadas. Existen memorias individuales y colectivas. La memoria social o colectiva comparte un relato común con un grupo específico de personas, es clave en crear, transmitir y mantener la identidad individual y comunitaria.

El proyecto Memoria Histórica nace con la idea de crear el Museo Histórico del Sumapaz, con los estudiantes del grado 901, en el mes de enero del año 2015, en la clase de Tecnología e Informática del colegio Juan de la Cruz Varela. La docente hace un acuerdo con los/las estudiantes para trabajar por proyectos. A partir de la técnica “lluvia de ideas” se concreta uno. Se decide hacer el museo como una búsqueda por recuperar la me-

1 Coordinadora (E) y Docente del colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela. Especialista en Administración en Informática. Magíster en Educación.

moria de su territorio. La elaboración de este proyecto permite utilizar las diferentes materias del colegio para la recolección, documentación de piezas antiguas, que cuenten la historia de cómo se vivía antes en el territorio.

La constitución del proyecto, que hemos denominado “Memoria histórica. Recordar para leer y comprender mi territorio”, permite a toda la comunidad educativa (padres de familia, directivos, docentes, estudiantes, asociaciones) identificarse con lo que es propio de la región, afianzar sus rasgos culturales y sus formas de organización propias. Para continuar con la proyección del proyecto se le denomina “Contextualizándonos y leyendo vamos”.

El ejercicio o creación de las fuentes primarias es una apuesta que permite disminuir la falta de conocimientos sobre el territorio en que viven, potenciarlos como sujetos cuidadores del páramo y no permitir que el olvido nos haga repetir acontecimientos funestos.

Problematización

Los estudiantes del colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela sienten el rigor de la época de las tecnologías y el capitalismo con su tentáculo del consumismo. Su deseo mediático es terminar sus estudios de secundaria y migrar hacia la “panacea” de la ciudad. Dejan de lado su territorio y poco les interesa lo que el Sumapaz les ha legado en su dimensión cultural e histórica, propiciando un olvido del pasado y de las memorias sin contar y sin quien las escuche. Surge entonces la pregunta ¿seguir construyendo el museo histórico sería pertinente para el fortalecimiento y pertenencia del territorio?

Planteamiento de la solución pedagógica del proyecto

Para comprender el problema es importante que tengamos un contexto sociocultural, lo cual conlleva realizar un análisis e inserción en el territorio de Sumapaz y poder establecer prácticas auténticas y eficaces de comprensión de memoria, lectura

y escritura. Construir el Museo Histórico permite la consolidación y aprehensión de lo que significa el territorio. La recuperación de sus fuentes históricas impulsa a reconstruir relatos que conlleven al / a joven a tener un amor propio por su cultura y su entorno. Aprender desde su realidad ayuda a enriquecer los saberes contextuales.

Siguiendo las orientaciones que la Secretaría de Educación Distrital del Distrito sugiere en el currículo para la excelencia y la formación integral, que en uno de sus apartados expresa:

Es de gran importancia el contexto sociocultural, el cual toma como punto de partida los postulados de Vygotsky, y se presenta como un enfoque centrado en el desarrollo humano: en tanto que parte del respeto por el crecimiento de los niños, reconoce que lo que ocurre en la escuela amplía lo que sucede antes y fuera de ella. De ahí la importancia de aprender mediante desempeños auténticos; es decir, prácticas reales de habla, lectura y escritura en contextos reales y con propósitos reales.

Objetivo general

Reconocer la historia del territorio sumapaceño a través de la creación de un museo histórico de Sumapaz para fortalecer las habilidades de comprender, interpretar, analizar, sistematizar o digitalizar para reconocer la historia del contexto, donde los estudiantes del Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela utilicen las TIC para la construcción de la memoria histórica.

Objetivos específicos

Utilizar y leer libros escritos sobre nuestro territorio.

- Recolección de piezas antiguas de las familias y de la comunidad, que permitan reconstruir las costumbres del territorio y de su población.
- Realizar entrevistas a las familias o miembros de familias donantes de piezas antiguas, para averiguar los usos dados a estos materiales.

- Conocer sus historias, mitos y leyendas.
- Utilizar las TIC para la recolección de información, suministrada por la comunidad sumapaceña.
- Planear y ejecutar salidas pedagógicas para conocer lugares y tomar muestras fotográficas del territorio.

Evaluación de resultados y conclusiones

- Dar a conocer el estado del arte del proyecto. Esto significa la elaboración de un relato que cuente los avances que hasta ahora tiene el proyecto.
- Articulación del área de informática con las otras asignaturas. Establecimiento de procesos de aprendizaje y actividades que redunde en el proyecto.
- Divulgación del proyecto a la comunidad educativa, manifestando su intencionalidad para el año 2022.
- Aplicación de los campos de pensamiento ciencia y tecnología, comunicación, arte y expresión e historia, en los que el estudiante lee, comprende, accede, sistematiza y domina los lenguajes que posibilitan participar de la cultura y prácticas sociales de lectura y escritura para avanzar en su desarrollo, comprendiendo y usando las tecnologías de la información y comunicación.
- Apropiación de nuestro enfoque sobre el pensamiento crítico. Paulo Freire sostiene que “es necesario que los seres humanos desarrollen la capacidad de comprender críticamente cómo existen en el mundo, que aprendan a ver el mundo no como realidad estática, sino como procesos de cambios”.
- Seguir conmemorando el día de la ruana y el sombrero, el cual fue institucionalizado desde el año 2018, el 14 noviembre, en la sede institucional La Unión. En el año 2019 se trasladó para los 17 de julio, en el cual participaron todas las sedes del colegio, en el 2021 a nivel local y en el 2022 a nivel regional.

En cada celebración los estudiantes demuestran sus dotes artísticas dibujando un mural de la ruana y el sombrero, y con cartulina elaboran ruanas y sombreros en miniatura, los cuales hacen parte de la decoración. Proceso que se ha llevado a cabo para optimizar aprendizajes en la elaboración de la ruana. Por otro lado, construyeron coplas alusivas a la ruana y sombrero.

Anexo fotográfico

Fotografía 1. Estudiantes escarmenando lana.



Fuente: Fotografía tomada por Aurora Romero, Sumapaz La Unión (2019)

Fotografía 2. Elaboración de madejas de lana.



Fuente: Fotografía tomada por Aurora Romero, Sumapaz La Unión (2019)

Fotografía 3. Aprendiendo a hilar lana



Fuente: Fotografía tomada por Aurora Romero, Sumapaz La Unión (2019)

Fotografía 4. Hilando lana



Fuente: Fotografía tomada por Aurora Romero, Sumapaz La Unión (2019)

Fotografía 5. Tejiendo lana en telar



Fuente: Fotografía tomada por Aurora Romero, Sumapaz La Unión (2019)

Fotografía 6. Pintando el sombrero, Mural



Fuente: Fotografía tomada por Aurora Romero, Sumapaz La Unión (2019)

Fotografía 7. La ruana, Mural



Fuente: Fotografía tomada por Aurora Romero, Sumapaz La Unión (2019)

Fotografía 8. Proceso de elaboración de la ruana



Fuente: Fotografía tomada por Aurora Romero, Sumapaz La Unión (2019)

Fotografía 9. Baile Día de la Ruana



Fuente: Fotografía tomada por Aurora Romero, Sumapaz La Unión (2019)

Fotografía 10. Baile docentes



Fuente: Fotografía tomada por Aurora Romero, Sumapaz La Unión (2019)

Fotografía 11. Acto Cultural



Fuente: Fotografía tomada por Aurora Romero, Sumapaz La Unión (2019)

Fotografía 12. Sombreros



Fuente: Fotografía tomada por Aurora Romero, Sumapaz La Unión (2019)

Fotografía 13. Ruanas elaboradas por los estudiantes grado octavo



Fuente: Fotografía tomada por Estudiantes Noveno, Sumapaz La Unión (2019)

Las competencias ciudadanas: eje transversal para el rediseño curricular

Roberto Duarte Báez¹

Las competencias ciudadanas, entendidas como el desarrollo de habilidades que le permite al individuo actuar de manera coherente y responsable dentro de la sociedad, requiere que su tratamiento se haga con el ánimo de trabajar en la formación integral del individuo. Las competencias ciudadanas y la formación en ciudadanía deben ser conceptos vinculantes en la convergencia semántica-social, mediados por la educación, la pedagogía y la planeación educativa. La implementación y el desarrollo de dichas competencias debe hacerse desde y en todos los niveles de la educación. En este marco, la pregunta de investigación que surgió para desarrollar el proceso investigativo fue: ¿Cómo hacer de las competencias ciudadanas un eje transversal para el rediseño curricular en la IED José Francisco Socarrás? Dicha tarea se adelantó durante los años 2021 y 2022. Con el ánimo de dar respuesta a la misma, se planteó como objetivo general diseñar una guía metodológica que faci-

1. Docente del colegio José Francisco Socarrás IED. Licenciado en Lingüística y literatura. Magíster en Educación.

lite la transversalización de las competencias ciudadanas en el diseño curricular de la IED José Francisco Socarrás.

Dos de las razones más relevantes que motivaron el inicio de esta investigación estuvieron relacionados con el bajo rendimiento académico y el incremento de las violencias escolares, especialmente durante los primeros meses del 2022; ligado a estas razones, se consideró también el bajo autocontrol, la deficiente capacidad para tomar decisiones y la alta reacción explosiva e impulsiva, causantes de una inadecuada estructuración de pensamientos reflexivos que impiden la actuación con coherencia.

Otra razón, no menos relevante que las anteriores, apareció al hacer un ejercicio de autocuestionamiento sobre el papel del docente frente a ello, y la necesidad de comprender qué debe hacer la educación, la pedagogía y las instituciones educativas para dar respuesta a corto, mediano y largo plazo. En este contexto, se consideró pertinente el diseño de una guía metodológica que facilitara la implementación de las competencias ciudadanas como eje transversal para el rediseño curricular y que contribuyera a la optimización de procesos convivenciales y de enseñanza-aprendizaje.

Solución pedagógica

La respuesta pedagógica a la pregunta de investigación consiste en una estrategia de gestión a través de una ruta metodológica que garantice y facilite la implementación de la transversalización de las Competencias Ciudadanas en el rediseño curricular en el colegio José Francisco Socarrás IED.

La propuesta, ruta metodológica para la implementación de la transversalidad en el rediseño curricular, está estructurada en cuatro fases o pasos: a) fase de diagnóstico institucional, b) fase de diseño de la ruta metodológica, c) fase de implementación y d) fase de seguimiento y evaluación.

Cada una de estas fases está debidamente caracterizada, señala claramente las acciones a realizar y los resultados esperados, junto a ella se encuentra una síntesis de cómo fue el proceso de ejecución en el colegio José Francisco Socarrás IED.

Fase diagnóstica

La fase diagnóstica es una tarea fundamental que se debe realizar al iniciar cualquier proceso de transformación, sirve para hacerse una idea general de la situación a transformar y esboza los pasos a seguir. Vale la pena aclarar que en las instituciones educativas es el gestor educativo de cada institución (Rector, coordinador u orientador, según lo estipule cada centro educativo) el llamado a iniciar y liderar esta empresa. La fase diagnóstica se debe iniciar con la revisión de documentos: Proyecto Educativo Institucional (PEI), revisión del diseño o propuesta curricular existente, identificación de intereses y necesidades de la comunidad educativa (se puede hacer por medio de encuestas); ello permite determinar qué temas transversales sería pertinente implementar, además de los definidos por el Ministerio de Educación Nacional MEN. Para la materialización de esta fase se sugiere tener en cuenta los criterios expuestos en la siguiente tabla, independientemente del instrumento que se aplique:

Insumo	Criterios
Proyecto Educativo Institucional	Impacto social Impacto social Impacto institucional Resultados esperados Resultados obtenidos Participación de la comunidad educativa (Directivos, docentes, estudiantes y padres de familia entre otros).
Currículo	Impacto social Impacto institucional Resultados esperados Resultados obtenidos Participación de la comunidad educativa (Directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, entre otros). Estrategias empleadas en la inclusión e implementación de la transversalidad curricular.

Insumo	Criterios
Temas transversales	Impacto social Impacto institucional Resultados esperados Resultados obtenidos Participación de la comunidad educativa (Directivos, docentes, estudiantes y padres de familia entre otros). Estrategias empleadas en la implementación de la transversalidad curricular.

Con base en el análisis de la información recolectada, el gestor educativo y su equipo de trabajo debe estar en la capacidad de:

Determinar cuáles son las necesidades formativas en la institución, si es necesario fortalecerlas, redireccionarlas o determinar si es necesario incluirlas.

Definir el perfil de formación del estudiante socarrista.

Determinar qué temas transversales contribuirían en el fortalecimiento de las necesidades formativas en la institución, y determinar si se requiere fortalecerlos, redireccionarlos o determinar si es necesaria su inclusión.

Definir estrategias para la inclusión de la transversalidad en el diseño curricular.

Dentro de ellas podría sugerirse un trabajo por proyectos o situaciones de caso que permita el tratamiento de temas de contenido y la aplicación de las competencias ciudadanas.

Definición de los procesos de enseñanza aprendizaje en relación con las competencias ciudadanas.

Planeación de procesos de formación docente asociada con las competencias ciudadanas y la metodología de trabajo en el aula de clase.

Fase de diseño

La fase de diseño, al igual que la fase diagnóstica, exige un alto nivel de trabajo en equipo; durante esta fase se hace la decan-

tación de la información recabada, se inicia la planeación de la transformación del diseño curricular teniendo en cuenta los temas transversales (Competencias ciudadanas), y los contenidos de las áreas, con el fin de buscar el camino que facilite la dinamización de los procesos en el aula de clase. Se deben realizar las siguientes tareas:

Conformación de equipo de trabajo multidisciplinario.

El equipo de trabajo debe estar conformado como mínimo por un representante de cada una de las áreas y asignaturas (puede ser el mismo consejo académico). La conformación del equipo de trabajo depende de la capacidad de liderazgo del gestor pedagógico y los resultados obtenidos depende de la capacidad organizativa del gestor pedagógico quien debe definir claramente cuáles han de ser sus funciones, sus tareas y determinar los tiempos de trabajo.

El equipo de trabajo es el encargado de materializar la propuesta de diseño curricular, pero es el gestor educativo quien señala los pasos a seguir. Si el gestor educativo considera conveniente y pertinente puede subdividir el equipo en subgrupos para hacer ejercicios de análisis de información, además debe planear jornadas de trabajo, jornadas de capacitación o formación docentes en rediseño curricular, en transversalidad curricular y en temas transversales (Competencias ciudadanas); sin embargo, debe trabajar en conjunto para la toma de decisiones institucionales. Durante las jornadas de capacitación se pueden abordar otros temas como gestión educativa, currículo y práctica docente entre otros.

Conformado ya el equipo de trabajo, este debe realizar las siguientes tareas:

Redefinición de horizonte institucional.

La redefinición del horizonte institucional debe hacerse con el equipo de trabajo, deben tenerse en cuenta las expectativas de

la comunidad educativa y las intenciones de la prestación del servicio de calidad educativa de la institución. Para ello debe retomarse la información recolectada en la fase diagnóstica y la proyección institucional. Este aspecto es supremamente importante porque es desde allí desde donde se empieza desarrollar todo el proceso de transformación e innovación pedagógica institucional.

Las competencias ciudadanas como eje transversal

Tener en cuenta lo definido por el MEN, lo que se logren identificar claramente de la información recolectada en la fase diagnóstica y adicionar aquellos que se considere que contribuyen al cumplimiento de las expectativas educativas y sociales de la institución.

Definición de competencias transversales institucionales.

La definición y elaboración de las competencias transversales debe partir inicialmente de los intereses de formación del educando, vistos desde su proyección académica, su proyección social y su proyección personal y profesional. Debe tenerse en cuenta las competencias ciudadanas.

Definición de subcompetencias ciudadanas transversales por nivel.

A diferencia de las competencias ciudadanas institucionales, las cuales deben construirse desde la concepción macro de las misma, estas deben dar cuenta de los alcances de los estudiantes en cada nivel y asignatura del ciclo académico.

Definición de subcompetencias ciudadanas transversales por periodo

Las competencias ciudadanas transversales, por periodo, deben estar definidas y estructuradas de acuerdo con lo que se pretende que el estudiante alcance, logre o desarrollo en un periodo de tiempo más corto, deben estar asociadas con los contenidos programáticos, sin olvidar la intencionalidad de la transversalidad y la ciudadanía.

Definición de contenidos disciplinares a trabajar en cada una de las áreas estableciendo relación con las subcompetencias y competencias ciudadanas institucionales

Este momento puede resultar siendo el más neurálgico de todo el proceso de reestructuración, porque es allí donde el docente debe mostrar su capacidad de ruptura con la formación y planeación tradicional, mostrar su nueva faceta en capacidad de hacer del proceso educativo un verdadero proceso de formación integral. Debe tenerse en cuenta los temas transversales, la transversalidad y las competencias transversales

Definición de estrategias metodológicas por periodo académico.

Las estrategias metodológicas son aquellas herramientas que nos sirven para pensar y plasmar los posibles caminos, pasos o acciones a realizar para facilitar y garantizar el aprendizaje de los estudiantes.

Definición de estrategias de evaluación

Debe reevaluarse el concepto de evaluación y pasar de una evaluación de verificación de dominio de conceptos, por una evaluación ligada al desempeño y actuación del educando.

Debe reevaluarse el concepto de evaluación y pasar de una evaluación de verificación de dominio de conceptos a una evaluación de desempeño y actuación del educando.

Vale la pena señalar que aquí es importante definir institucionalmente los tiempos o periodos académicos de implementación, teniendo en cuenta la organización de cada centro educativo. Igualmente, aquí es necesario determinar si su implementación se hace por ciclo, por nivel, por periodo o si se hará simultáneamente.

Vale la pena señalar que aquí es importante definir institucionalmente los tiempos o periodos académicos de implemen-

tación, teniendo en cuenta la organización de cada centro educativo. Igualmente, aquí es necesario determinar si su implementación se hace por ciclo, por nivel, por periodo o si se hará simultáneamente.

Fase de implementación

La fase de implementación es la fase de materialización del trabajo realizado en la fase de diseño. Todos los docentes durante esta fase deben estar acompañados por el equipo de trabajo, el gestor educativo debe planear las acciones de acompañamiento para que los demás docentes puedan llevar a feliz término el proyecto de implementación de la transversalidad curricular, de igual manera es necesario tener en cuenta qué debe incluirse dentro de cada uno de los siguientes componentes.

- Plan de estudios
- Plan de aula
- Verificación de práctica docentes

Fase de seguimiento y evaluación

— Aplicación de encuesta: se seleccionará estudiantes y docentes, luego se debe aplicar a todos los docentes que estén laborando en la institución en la que se abordarán las categorías transversalidad, transversalidad curricular y proyectos pedagógicos, que son aspectos relevantes para identificar la situación problemática de esta investigación y se hace un análisis y comparación con los nuevos resultados.

— La revisión documental es otro instrumento por emplear. Se sugiere recopilar los documentos institucionales y pedagógicos con el fin de identificar aspectos que estén relacionados con la situación problemática de esta investigación y hacer un análisis de los mismos

— Bitácora: en ella se registrarán los procesos de observación realizados durante el proceso, lo mismo que las acciones realizadas dentro de cada sesión de trabajo.

Resultados y conclusiones

A partir de los hallazgos encontrados, y teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados, se pudo determinar que el dominio de competencias ciudadanas de los niños es bajo, sus actuaciones dependen de las indicaciones que se les dé; en otras palabras, el propio desconocimiento de sus capacidades, más el desconocimiento de las mismas por parte de terceros, sugiere que el niño requiere de orientaciones continuas para poder actuar; en este sentido, implementar las competencias ciudadanas puede llegar a ser una base para el aprendizaje y para que reconozca y explore sus capacidades; parafraseando a Toro (2004), si la educación es el vehículo para que el hombre sea libre, la tarea del educador es lograr que en el niño esa libertad esté mediada por la capacidad de decidir, es decir, por el incremento o el desarrollo autónomo, para que sea capaz de sacar a flote su creatividad, su capacidad de generar ideas y de exteriorizar su pensamiento. Bajo estas condiciones se considera pertinente fortalecer el desarrollo de competencias ciudadanas durante las acciones que los niños realicen dentro y fuera del aula, recurriendo a estrategias pedagógicas y didácticas, de tal manera que aprendan a asumir riesgos y a valorar sus posibilidades de éxito y de fracaso. El aula, en este contexto, debe entenderse no como un espacio físico donde confluyen docentes y estudiantes para recibir y suministrar información, sino como un escenario donde todos los personajes (docentes y estudiantes) deben ser capaces de recrear la vida cotidiana y desarrollar habilidades y competencias que les faciliten su diario vivir.

La capacidad decisoria del estudiante está asociada con el establecimiento de criterios; si el niño identifica y diferencia claramente los elementos o los temas objeto de elección, su nivel decisorio se incrementa. Adquirir o desarrollar el dominio de conocimientos mínimo específicos sobre un tema u objeto determinado le permite al estudiante tomar posturas más claras al

momento de decidir. De acuerdo con García de la Hoz (1989) la autonomía implica libertad, libertad de coacción y libertad para la adhesión, esta última implica la posibilidad y la capacidad de decidir unirse a, y dicha adhesión está ligada a los conocimientos que se posee, al dominio de los mismos y a la capacidad de asociación de sus conocimientos con los conocimientos de los otros; por ello se considera pertinente propiciar espacios, actividades y acciones que posibiliten el desarrollo de competencias asociadas con conocimientos específicos y con procesos cognitivos.

En cuanto a los niveles de dominio de las competencias ciudadanas, es pertinente señalar que estas están asociadas con la capacidad de tomar decisiones y que las competencias ciudadanas están asociadas con conocimientos específicos, procesos cognitivos, emocionales, comunicativos o integradores. En consideración con lo anterior, se identificó que la capacidad del niño para dar su punto de vista haciendo uso de un discurso coherente está determinada por las condiciones cognitivas que posee el estudiante para construir discursos coherentes, por el desconocimiento total o parcial del tema tratado, y por los niveles de seguridad para socializar lo que quiere decir y expresar; por ello es pertinente desarrollar acciones disciplinares o interdisciplinares que conduzcan al estudiante a desarrollar de manera integral las competencias de conocimientos específicos, competencias comunicativas y competencias emocionales que faciliten su interacción, y la puesta en escena de sus pensamientos.

Otro elemento importante a señalar está ligado con el dominio de conocimientos de X o Y, más el dominio de herramientas discursivas, en este sentido se pudo observar que la construcción discursiva coherente de textos orales o escritos está determinada por la competencia comunicativa, la cual a su vez está estrechamente ligada con los conocimientos específicos de la gramática y la estructura de la lengua. Parafraseando a

Chaux (2004), las competencias comunicativas están asociadas con aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo y ese diálogo constructivo está determinado por el dominio de conocimientos, por la capacidad de escucha para la reconstrucción del conocimiento y por la dinamización de los mismo en un contexto de reflexión y aprendizaje. Cuando el estudiante se ve en la necesidad de proponer, se evidencia que le es dificultoso puesto que exige reconocimiento del tema, dominio de conocimientos específicos, manejo de emociones y habilidades comunicativas, y exige una fuerte estructuración discursiva. En este sentido, si la competencia según Lozada (2003) es entendida como el conjunto de procesos cognitivos y conceptuales que un individuo pone a prueba en una situación, queda en evidencia que la competencia comunicativa obedece a la construcción discursiva, y ésta, a su vez, obedece al dominio de procesos cognitivos y procesos conceptuales; en otras palabras, la competencia comunicativa requiere del dominio de conceptos lingüísticos, de estructuras gramaticales, de la capacidad de asociación y construcción discursiva que le permita exponer sus ideas y pensamientos.

En este sentido, reflexionar sobre el discurso, es reflexionar sobre el impacto del mismo y sobre su papel en la formación y transformación ciudadana. Muñoz y Martínez (2015), señalan que la formación ciudadana consiste en nutrir al estudiante de herramientas, de tal manera que le facilite la interpretación crítica de la realidad para transformar el medio en el que se desenvuelven. En este sentido, es necesario desarrollar en el estudiante la capacidad de comprender que sus decisiones se ven reflejadas en su discurso, en sus acciones y por su puesto en sus reacciones.

Dar un punto de vista o una opinión acerca de algo involucra directa e indirectamente procesos mentales y posibilitan el empleo del lenguaje y la estructuración de ideas o mensajes.

Construir un discurso se constituye por ende en un proceso autónomo en el cual el hablante debe y tiene que estar en capacidad de seleccionar las palabras que desea emplear, determinar cuál ha de ser su intención comunicativa, y finalmente construir su propio discurso e intervenir en el proceso comunicativo cuando lo considere pertinente. Los procesos comunicativos y cognitivos van más allá de los procesos mentales y se convierten en escenarios de procesos autónomos; se comunica para otro, teniendo en cuenta su presencia y el contexto en el que se encuentre.

Es importante señalar que las habilidades cognitivas están ligadas a las habilidades comunicativas y que éstas son un estándar para el desarrollo de la autonomía y para la construcción de procesos de comunicación pertinentes, eficaces y eficientes. En este sentido, cuando Chomsky (1978) en Aguilar (2004) define la competencia lingüística como un proceso mental, se puede entender que ese proceso mental involucra y configura la construcción discursiva, la comprensión gramatical y la producción comunicativa, obviamente a partir de conocimientos específicos y de estructuración cognitiva.

Teniendo en cuenta que comunicar es mucho más que decir, se hace necesario fortalecer las competencias asociadas con los conocimientos específicos, incentivar el manejo de las habilidades y competencias cognitivas y materializarlas en las competencias comunicativas, de tal manera que estas sean un instrumento para el desarrollo del pensamiento autónomo y por ende de la autonomía.

Las competencias emocionales, al igual que las competencias comunicativas, están presentes en la interacción con el otro, intencionalmente están cargadas de actitudes que fortalecen o comprometen los lazos sociales, por ello es pertinente estimular el desarrollo de la empatía con el fin de favorecer actitudes de aceptación, tolerancia, escucha y respeto. Al indagar con los estudiantes si consideran que el comportamiento del ser

humano influye en sus contextos familiares, académicos y sociales, se infiere que el estudiante reconoce que el actuar del ser humano impacta negativa o positivamente los contextos en los que se encuentre y a las personas con quienes interactúe, en otras palabras, el estudiante reconoce que sus acciones no son para sí mismo, sino que ellas están determinadas por la presencia del otro. Aquí cobran validez e importancia aquellos elementos extralingüísticos de que habla Berruto en Navarro y Ortiz (2010) al referirse a la competencia comunicativa, pues estos elementos van conexos con los recursos lingüísticos; sin embargo, dicha conexión no necesariamente obedece a acciones u actos conscientes, sino que en muchas ocasiones obedece a reacciones o impulsos, que por su condición suelen ser inconscientes.

En este sentido, las dinámicas de interacción social y construcción cognitiva, los encuentros y desencuentros personales, culturales e interculturales, entre muchos otros aspectos que hacen presencia en los ambientes educativos, deben servir como insumo para el desarrollo autónomo, para el fortalecimiento de las competencias cognitivas y comunicativas, y para transformar e impactar el desarrollo humano.

Desarrollar competencias ciudadanas implica, en primer lugar, rediseñar el currículo y rediseñar los planes de estudio con el fin de desarrollar en el estudiante la capacidad de decidir, proponer, e controlarse corporal, verbal y emocionalmente y, en segundo lugar, brindar al docente herramientas para hacer de su práctica de aula un escenario pertinente para alcanzar el desarrollo de ciudadanos críticos, sociales y sociables, capaces de generar estrategias de transformación social y ciudadana.

Conclusiones

Respondiendo a la pregunta de investigación ¿Cómo hacer de las competencias ciudadanas un eje transversal para el rediseño curricular en la IED José Francisco Socarrás?, se concluye que:

La implementación de dicha estrategia obtuvo logros en la institución, en el gestor educativo, en los docentes, y en los estudiantes.

En cuanto a la institución, se puede afirmar que colectivamente comprendió que el proceso educativo requiere de una transformación e innovación constante y permanente, y vio en el gestor educativo y en la transversalidad curricular una oportunidad para iniciar esta tarea, reconoció que la interacción disciplinar y el trabajo en equipo es fundamental en este proceso.

El gestor educativo por su parte logró, en primer lugar, que la institución reconociera que su labor requiere de tiempo y espacio individual y colectivo para liderar procesos pedagógicos e institucionales, y en segundo lugar logró convocar y facilitar la participación de los docentes y su inmersión en el proceso de transformación curricular e innovación educativa.

Respecto a docentes y estudiantes, estos asumen que las competencias ciudadanas, vistas como un eje transversal para el diseño curricular, contribuyen en el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje y dominio de competencias específicas, competencias cognitivas, competencias comunicativas, competencias emocionales y competencias integradoras); de este modo, la implementación de las mismas debe cumplir con los criterios de transversalidad, de tal manera que promueva y fortalezca la interdisciplinariedad.

Sólo es posible orientar procesos de enseñanza cuando se tiene claridad de lo que se pretende enseñar, por qué y para qué hacerlo. El manejo de la autonomía y de las competencias ciudadanas involucra elementos que van más allá de los comportamientos de los individuos, involucra también la capacidad de decidir, de decir sí o de decir no, asumir las consecuencias de sus propios actos; involucra de igual manera el desarrollo de competencias y habilidades comunicativas, habilidades cognitivas, conocimientos específicos y, por su puesto, competencias

y habilidades emocionales, pues estas son inherentes a la condición humana. El trabajo pedagógico sobre las competencias ciudadanas y la autonomía debe ser un objetivo institucional, transversal, personal, disciplinar, interdisciplinar, y transdisciplinar; debe romper el paradigma fragmentario e instaurarse en el tan anhelado enfoque integral de la educación.

Referencias

- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G. y Velásquez, A. (2012). Aulas en paz 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*.
- Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*.
- Fernández, J. (s. f.). La transversalidad en la educación primaria. En *Universidad de Sevilla* (pp. 1-42).
- Garcés, G y Giraldo Z. (2013). El cuidado de sí y de los Otros en Foucault, Principio Orientador para la Construcción de una Bioética del Cuidado. Colombia. Universidad Pontificia Bolivariana.
- García, V. (1988). *Tratado de Educación Personalizada*. Madrid. Ediciones Rialp.
- Mateo, L. (2010). Tratamiento de los ejes transversales en Educación Primaria. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-15.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación*.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía. ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer, *Serie Guías*, No. 6, Bogotá D.C.

Ministerio de Educación Nacional (2004). *Competencias ciudadanas*.

<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-173877.html>

Ministerio de Educación Nacional (2004). *Foro Nacional de Competencias Ciudadanas: experiencias para aprender*.

<https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-80639.html>.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Principios conceptuales de los proyectos pedagógicos*.

<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-173877.html>

Yus, R. (1998). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*, Barcelona: Editorial Graó.

<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/32/32Caracterizacion-curricular-de-los-temas-transversales.pdf>
<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/40/Caracterizacion-curricular-de-los-temas-transversales.pdf>



Maestros y Maestras
que Inspiran
IDEP

Maestros y Maestras que Inspiran abre el espectro del debate pedagógico y educativo sobre las alternativas y lo que ellas han significado y pueden significar para la escuela, las maestras y los maestros. Este programa constituye un ejercicio de construcción colectiva que pone en diálogo las prácticas educativas institucionalizadas frente a nuevas alternativas educativas, que habilitan la palabra y la acción de los maestros de otra manera, porque da cuenta de aquello que se teje en la trama de los vínculos, del encuentro con el otro y con la realidad que nos toca vivir en el día a día de las aulas y de la cual somos parte.

Esta obra es un reconocimiento a los maestros y maestras como autores y creadores. Es también una colección que registra la riqueza pedagógica del trabajo de innovación e investigación de decenas de maestros de Bogotá, quienes ofrecen a los lectores una variedad temática de problemas, todos ellos de gran actualidad, tratados en diferentes géneros y formatos, como el narrativo, autobiográfico, ensayístico y testimonial.